

Universidade de Lisboa
Faculdade de Letras



O Ensino não Formal
na Aprendizagem de Português Língua Estrangeira
em Contexto de Acolhimento – Um Estudo de Caso

Maria Filomena Bernardo Martins

Dissertação de mestrado

Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa - Língua Estrangeira / Língua Segunda

2014

Universidade de Lisboa
Faculdade de Letras



**O Ensino não Formal
na Aprendizagem de Português Língua Estrangeira
em Contexto de Acolhimento – Um Estudo de Caso**

Maria Filomena Bernardo Martins

**Dissertação de mestrado orientada pela
Professora Doutora Catarina Isabel Sousa Gaspar**

Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa - Língua Estrangeira / Língua Segunda

2014

Agradecimentos

Em primeiro lugar, o meu agradecimento à minha orientadora, a Professora Doutora Catarina Gaspar, pelo seu trabalho com os alunos, pelo seu constante incentivo, pelo apoio e disponibilidade, pelo tempo que me dedicou.

Quero, também, agradecer aos professores do mestrado Língua e Cultura Portuguesa – Língua Estrangeira/Língua Segunda e aos professores que contribuíram para o meu interesse nesta área de estudos, entre eles o Professor Doutor Heinz-Peter Gerhardt.

Um “muito obrigada” aos meus colegas formandos e amigos, que partilharam saberes e experiências – principalmente à Marta Marques e à 袁漱寒 (Yuan Shuhan, a Beatriz), por todos os momentos na equipa de investigação do projeto – aos professores, às associações, que trabalharam no projeto em estudo, aos seus representantes, formadoras e aos formandos.

Não posso esquecer todos os professores que tive ao longo da vida, os meus colegas e amigos, muitos deles professores, e também os alunos que, durante estes 30 anos de profissão, me ensinaram, na prática, o que continuo a querer ser: uma melhor professora.

Por fim, um bem-haja à minha família: aos meus pais – que sempre acreditaram e agiram sabendo que a educação é, entre todos, o maior investimento; aos meus filhos – Pedro, Tiago e João – por, através deles, conhecer quem sou; ao Jorge, por todo o apoio que me deu e por me entender sem serem necessárias palavras.

Resumo

Ensinar uma língua estrangeira exige, da parte do professor/formador, uma constante atualização de conhecimentos relacionados com a didática e a prática dessa língua, porque os métodos não se negam uns aos outros, acrescentam-se, e só conhecendo-os se pode decidir por um ou por outro, de acordo com os alunos/formandos e com o(s) objetivo(s) a atingir.

Quem ensina precisa ter consciência da necessidade de competências da língua de acolhimento para a integração de cada imigrante; da importância dos saberes que cada aluno/formando traz consigo; do valor das aprendizagens extralinguísticas para o conhecimento do “outro”; da mais-valia do uso desses saberes na autonomia de cada imigrante. Em Portugal, os documentos de apoio às tarefas do professor/formador não dão receitas porque elas não existem. Todavia, grandes avanços foram feitos nos últimos anos e o professor/formador tem ao seu dispor materiais que lhe permitem trabalhar, autonomamente ou em grupo, com um suporte científico que reduz os riscos desta atividade aparentemente tão solitária.

Conscientes de que cada vez mais a aprendizagem de uma língua estrangeira requer uso de metodologias e tarefas diversificadas e adequadas ao público, a educação formal, a não formal e a informal tocam-se e complementam-se, em processos que, ao denominá-los de uma forma, parece que negamos os outros dois. O processo de educação não formal, por se reger por atividades maioritariamente não formais (aprendizagem com e através da experiência, e construção de aprendizagens no conhecimento que já existe), é, segundo vários autores, o indicado para o ensino-aprendizagem da língua de acolhimento a imigrantes, sobretudo a imigrantes adultos, porque reduz a frustração e a ansiedade.

Um programa de ensino não formal de língua portuguesa a adultos imigrantes, em contexto de acolhimento, será, neste trabalho, objeto de reflexão em estudo de caso. Demos voz aos vários atores neste processo e, através da avaliação das competências observadas nos formandos e dos resultados obtidos no exame CIPLE, concluiremos da adequação das práticas aos objetivos de comunicação e integração.

O que significa, afinal, integração de imigrantes? Como se entende este processo, presentemente, em Portugal? Como contribuir eficazmente para a integração dos imigrantes, através do ensino do português, num contexto de imersão?

Palavras-chave: ensino não formal, imigrantes, adultos, língua de acolhimento, integração

Abstract

Teaching a foreign language requires the teacher to constantly update his knowledge regarding the didacticism and usage of that language, as different methods do not deny one another but instead complement each other, and the only way to decide which one to go with, depending on the students and goals to reach, is to be familiar with those methods.

Language teachers need to be conscious about the skills that the host language demands for the integration of each immigrant; about the importance of the knowledge that each student has; about the value of extra-linguistic learning when it comes to getting to know other people; and about how much of an asset this knowledge about the autonomy of each immigrant is.

In Portugal, the supporting documents for teachers' tasks do not generate revenue because they do not exist. However, important improvements were made during the last few years and teachers now have access to support material that allow them to work, in an autonomous way or in a group, with a scientific support that reduces the risks of this apparently lonely activity.

Knowing that learning a foreign language is increasing the need to use varied methodologies and diverse tasks according to the learner, the formal, non-formal, and informal education complement each other in such processes that, by dominating them in one way, the other two seem to be ignored. The process of non-formal education, because it is based on mainly non-formal activities (learning with and through experience, and creating new learning ways on the already possessed knowledge) is, according to several authors, the most suited one for teaching a new host language to immigrants, especially adults, as it decreases frustration and anxiety.

A non-formal Portuguese language teaching program for adult immigrants on a hosting environment will be, on this paper, an object of reflection on a case study. We gave voice to the several authors involved in this process and, through the evaluation of the observed competences of the learners and the results obtained on the CIPLE exam, we shall withdraw several conclusions on the suitability of the practices of the goals of communication and integration.

What does "Integration of Immigrants" mean, after all? How is this process understood, nowadays, in Portugal? How can one contribute, in an effective way, for the

integration of immigrants, through the Portuguese educational system, in a context of immersion?

Key-words: non-formal education, immigrants, adults, host language, integration

Índice

I. Introdução

1. Estudo e metodologia

1.1. Contexto do estudo e motivação	1
1.2. Objeto e objetivos do estudo	3
1.3. Metodologia	4

II. Enquadramento teórico, histórico e conceptual

1. A educação formal, não formal e informal

1.1. Os conceitos	5
1.2. As aprendizagens	8

2. O público-alvo

2.1. Os conceitos: língua de acolhimento, língua materna, língua estrangeira, língua segunda, língua franca, língua oficial	11
2.2. As políticas de integração	14
2.3. A legalização de imigrantes	18
2.4. As necessidades comunicativas	21
2.5. Os perfis	25

3. As políticas linguísticas

3.1. Da teoria à prática	31
3.2. O transnacional	32
3.3. O nacional	35
3.4. A microrregulação local	41

4. O ensino não formal de português língua estrangeira, em contexto de imersão

4.1. O aluno/formando	45
4.2. O professor/formador	48
4.3. As metodologias	50

III. Estudo de caso

1. O projeto de ensino de português a imigrantes adultos

1.1. O ACIDI e o projeto	55
1.2. O projeto e o protocolo com as associações... ..	56
1.2.1. Fratia – Associação de Imigrantes Romenos e Moldavos em Portugal.....	57
1.2.2. Doina – Associação de Imigrantes Romenos e Moldavos do Algarve	57
1.2.3. Associação Unida e Cultural da Quinta do Mocho	58
1.2.4. AMRT – Associação de Melhoramentos e Recreativo do Talude	59
1.2.5. Associação Comunidade Islâmica da Tapada das Mercês e Mem-Martins	60
1.3. O protocolo com a Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa ..	61
1.4. A ação de português língua não materna em moldes de ensino não formal	62
1.5. A contratação das formadoras	65
1.6. A divulgação da ação e as inscrições.....	66
1.7. A componente técnica do projeto	67
1.8. O público	68

2. As sessões de ensino de português

2.1. A abordagem pedagógica (metodologias e práticas pedagógicas observadas, progresso nas aprendizagens)	72
2.1.1. Primeira análise: anseios e temáticas dos imigrantes.....	72
2.1.2. Segunda análise: a importância do passado e do presente	74
2.1.3. Terceira análise: o ritmo das aprendizagens	76
2.1.4. Quarta análise: temas, estratégias e competências	78
2.1.5. Quinta análise: aprendizagens para o uso	82
2.1.6. Sexta análise: características do processo ensino-aprendizagem.....	84
2.1.7. Sétima análise: preparação para o exame	88
2.1.8. Oitava análise: dossiê	88

3. A avaliação	
3.1. Relação professor-aluno e aluno-aluno (perfis e relações interpessoais no contexto de aprendizagem)	89
3.2. Avaliação interna	
3.2.1. Avaliação diagnóstica	90
3.2.2. Avaliação formativa	93
3.2.3. Avaliação sumativa	93
3.3. Avaliação da frequência do curso	
3.3.1. ... pelos participantes	94
3.3.2. ... pela formadora da AMRT	99
3.3.3. ... pela responsável da AMRT	100
3.4. O Certificado Inicial de Português Língua Estrangeira - CIPLE (A2) – os objetivos e os resultados	101
3.5. Avaliação do grau de integração dos formandos	107
4. Conclusões.....	109
5. Medidas prospetivas	112
IV. Referências bibliográficas	120
Sitografia	123
Legislação	131
V. Anexos	
Anexo 1 – Inquérito aplicado aos formandos da Fratia e da AMRT	136
Anexo 2 – Guião da entrevista à formadora da AMRT	141
Anexo 3 – Guião da entrevista à responsável pela AMRT	142
Anexo 4 – Guião das entrevistas orais realizadas a 7 formandos da AMRT.....	143
Anexo 5 – Descrição do espaço das sessões na AMRT (inclui fotos) e do segundo espaço onde decorreram as sessões na Fratia	144

Anexo 6 – Descritores das sessões observadas na AMRT: dia, hora, local, tema(s), material utilizado, número de alunos presentes, os vários passos de cada sessão e observações consideradas úteis	147
--	-----

Índice das figuras

Figura 1: Distribuição por género.....	69
Figura 2: Distribuição por país de origem	69
Figura 3: Distribuição por língua materna.....	69
Figura 4: Motivo que levou à frequência do curso	71
Figura 5: Por que é necessário frequentar o curso	71
Figura 6: Tempo de permanência em Portugal.....	92
Figura 7: Anos de escolaridade frequentados no país de origem	92
Figura 8: Uso da LP fora da sala de aula	95
Figura 9: Conhecimentos de LP	96
Figura 10: Capacidade de leitura	96
Figura 11: Compreensão oral	97
Figura 12: Expressão escrita.....	97
Figura 13: Expressão oral	98
Figura 14: Resultados parciais dos formandos da Fratia	104
Figura 15: Resultados parciais dos formandos da AMRT.....	104
Figura 16: Resultados globais	106
Figura 17: Existência de trabalho em Portugal.....	108

Abreviaturas, Siglas e Acrónimos

ACIDI	– Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural, atualmente designado ACM
ACIME	– Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas
ACM	– Alto Comissariado para as Migrações, ex-ACIDI
ACNUR	– Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados
AEC	– Atividades de Enriquecimento Escolar
AMRT	– Associação de Melhoramentos e Recreativo do Talude
ANEFA	– Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos
CAPLE	– Centro de Avaliação de Português Língua Estrangeira
CFER	– Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment
CIPLE	– Certificado Inicial de Português Língua Estrangeira (A2)
CNAI	– Centros Nacionais de Apoio ao Imigrante
CNQF	– Centro Nacional de Qualificação de Formadores
CONFITEA	– Conferência Internacional sobre Educação de Adultos
DGEP	– Direção-Geral da Educação Permanente
DL	– Decreto-Lei
EFTA	– European Free Trade Association (Associação do Comércio Livre Europeu)
ELP	– European Language Portfolio (Portfolio das Línguas Europeias)
ENF	– Educação Não Formal
EU	– European Union (União Europeia)
FMC	– Formações Modulares Certificadas
FLUL	– Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa
IEFP	– Instituto de Emprego e Formação Profissional
INE	– Instituto Nacional de Estatística
IP	– Instituto Público
IPSS	– Instituição Particular de Solidariedade Social
L2	– Língua Segunda
LE	– Língua Estrangeira
LM	– Língua Materna
LP	– Língua Portuguesa

MAI	– Ministério da Administração Interna
MAPA	– Motivar os Adultos para a Aprendizagem
MEE	– Ministério da Economia e do Emprego
MIPEX	– Migrant Integration Policy Index
MNE	– Ministério dos Negócios Estrangeiros
OCDE	– Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
ONG	– Organização Não Governamental
PALOP	– Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
PCM	– Presidência do Conselho de Ministros
PER	– Planos Especiais de Realojamento
PIC	– Parceira de Intervenção Comunitária
PLE	– Português Língua Estrangeira
PLNM	– Português Língua Não Materna
PPT	– Português Para Todos, programa para ensino de português a imigrantes, gerido pelo ACIDI, IP
QECR	– Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas
RIFA	– Relatório de Imigração Fronteiras e Asilo
RVCC	– Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências
SEF	– Serviço de Estrangeiros e Fronteiras
UE	– União Europeia
UNESCO	– United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

I. Introdução

1. Estudo e metodologia

1.1. Contexto do estudo e motivação

Numa sociedade cada vez mais formada pela heterogeneidade de origens e de culturas, a integração dos cidadãos estrangeiros é primordial para a existência de harmonia e coesão sociais.

A escolha deste tema para dissertação de mestrado resultou fundamentalmente da experiência profissional da investigadora, docente de Português e de Francês do 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, em escolas públicas, do seu recurso frequente a contextos de ensino formal e não formal e da sua convicção de que as aprendizagens de um professor o levam a uma melhor possibilidade de escolha de estratégias e metodologias de ensino, de acordo com o seu público-alvo.

A realidade das escolas públicas portuguesas é o reflexo da sociedade portuguesa e, ao longo dos anos e em vários cargos ocupados, foi experienciada a crescente diversidade identitária dos alunos. Os fluxos migratórios nas áreas da grande Lisboa contribuíram para um percurso formativo de consciencialização, para contactar com outras formas de comunicação, para a necessidade de conhecer as várias realidades em concelhos multiculturais (Cacém e Amadora) que apresentam os maiores níveis de imigrantes do país.

Esta mudança social condiciona a postura e as atitudes de todos, dos que estão e dos que chegam, e as interações sociais implicam adaptações na escola e nos processos educativos.

O surgimento, no século XVIII, de uma instituição especializada e especificamente vocacionada para o ensino-aprendizagem – a escola – fez com que, ao longo dos tempos fossemos levados a entender a Educação como um fenómeno que acontece essencialmente nesse espaço, nessa instituição. Tendemos, assim, a esquecer que ensinar e aprender são processos em que não só os profissionais das escolas estão envolvidos, mas em que também as famílias e a sociedade têm uma contribuição nas

aprendizagens que, em maior ou menor grau, contribuem para aquilo que cada um de nós sabe, é e faz.

Quando somos questionados sobre indivíduos que têm ou não estudos e educação, estamos apenas a referir-nos ao facto de terem frequentado, por um determinado período, um ou vários sistemas educativos? Estaremos a ter em conta os conhecimentos e saberes adquiridos por cada indivíduo ou, por outro lado, valorizamos o modo como o comportamento e as ações de cada um acontecem – e que são sempre consequência dos seus saberes e conhecimentos - de forma mais ou menos correta (em termos de valores sociais) e/ou adequada (aos diferentes contextos)?

Pensamos que um desafio que se coloca hoje relativamente à Educação é, justamente, o de a entender deste modo abrangente, ou seja, reconhecê-la enquanto constante processo de responsabilidade partilhada e analisá-la enquanto exercício protagonizado por crianças e jovens, mas também por adultos.

Diversos trabalhos de pesquisa, que ao longo das últimas décadas foram realizados na área da Economia da Educação, têm procurado avaliar e medir até que ponto o investimento na formação dos indivíduos tem retorno, quer para cada um, isoladamente, quer para grupos, quer para a sociedade, no sentido mais lato do termo. As conclusões apontam para a existência desse retorno, ainda que este possa ser visível apenas a médio ou a longo prazo.

Num estudo de análise das políticas europeias para a educação (ALVES, 2010), destaca-se o modo como esta abordagem sobre o retorno do investimento em Educação é usada para a fundamentação de opções políticas (GOMES, NEVES, 2008).

Na sequência do primeiro ano do mestrado, o convite para pertencer a uma equipa de investigação de um projeto¹ entre o Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural – Instituto Público² (ACIDI), associações de imigrantes e a Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (FLUL) levou a que o trabalho desenvolvido tivesse vindo a concretizar-se não só como objeto de estudo, mas também no objeto da dissertação.

¹No âmbito do Programa de Apoio ao Associativismo Imigrante 2013 (PAAI 2013).

²Atualmente é designado ACM (Alto Comissariado para as Migrações). Optámos pela designação ACIDI, por ser a que o organismo detinha à data da realização do estudo.

1.2. Objeto e objetivos do estudo

O estudo dará conta dos perfis dos aprendentes, dos formadores e da observação de aprendizagens em ações de Português Língua Estrangeira (PLE) com públicos diferentes. Assente numa investigação documental e de observação, será desenvolvida uma abordagem que visa estudar a educação não formal (ENF), a partir dos enquadramentos teóricos, históricos e conceptuais existentes, e enquadrar a ENF a nível internacional e nacional.

Serão analisados o conteúdo de fontes documentais escritas e os contributos e opiniões dos coordenadores de um projeto piloto, dos formadores e dos formandos. Partindo das representações evidenciadas em inquéritos/entrevistas realizados aos responsáveis pelas associações, a uma formadora e aos formandos, pretendemos apresentar alguns resultados, de modo a fornecer pistas didáticas sobre a aprendizagem do Português como Língua Estrangeira (LE), em contexto de acolhimento.

Os objetivos gerais deste estudo contemplam a análise de vertentes distintas, mas complementares: a componente social – relacionada com o papel da língua e da cultura na integração dos sujeitos – e a componente linguística, ligada às especificidades da apropriação da Língua Portuguesa (LP) e à superação de dificuldades linguísticas através de estratégias de aprendizagem que permitam a motivação, a aquisição e o desenvolvimento de competências. Por último, o estudo pretende indagar, ainda, de que forma o domínio da língua e da cultura portuguesas possibilita o reconhecimento social e a obtenção do certificado do Certificado Inicial de Português Língua Estrangeira (CIPLE), exame do nível A2 do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR), da responsabilidade do Centro de Avaliação de Português Língua Estrangeira (CAPLE), da FLUL.

Presentemente, as organizações não-governamentais permitem a concretização de projetos educativos destinados a um público alargado, aos quais os organismos oficiais vedam cada vez mais o acesso.

Pretende-se que este trabalho seja um contributo para o estudo da ENF, que clarifique a sua pertinência enquanto conceito e proposta educativa, que seja uma mais-valia para a compreensão da problemática da ENF para adultos em aprendizagem de PLE em contexto de acolhimento e que as experiências relatadas nesta investigação possam servir de apoio às políticas educativas de integração de imigrantes em Portugal.

1.3. Metodologia

Consideramos as aprendizagens de língua portuguesa em contexto de acolhimento um importante “laboratório” de oportunidades para a investigação de práticas educativas.

A análise qualitativa será privilegiada neste trabalho, sempre complementada com a análise extensiva de dados de estudos e estatísticas nacionais e internacionais sobre imigração e educação. A análise quantitativa foi efetuada no trabalho relacionado com inquéritos aplicados a diferentes atores do processo de ensino e aprendizagem.

Pretendemos tomar por objeto desta investigação os resultados da formação em LP de adultos imigrantes, pouco escolarizados, para aquisição de competências na LP em contexto de acolhimento.

Assim, enquadraremos a nossa temática de investigação através:

i) da análise de dados recolhidos em fontes secundárias, recolhendo elementos sobre a História da Imigração em Portugal, a História da Educação em Portugal – concretamente a multiculturalidade presente na estrutura escolar e não escolar –, diretrizes e indicadores estatísticos internacionais e nacionais sobre formação de adultos e integração de imigrantes;

ii) da análise e acompanhamento do projeto de ENF de parceria entre o Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI), a Associação de Melhoramentos e Recreativo do Talude (AMRT) e a FLUL;

iii) da análise de dados do inquérito aplicado pela FLUL aos formandos do projeto referido em ii), na AMRT e na Fratia, Associação de Emigrantes Romenos e Moldavos;

iv) da análise de entrevistas semi-estruturadas, a 7 formandos que frequentaram as ações de português não formal, na AMRT, do projeto referido em ii), à responsável pela AMRT e à formadora da AMRT;

v) da análise dos resultados obtidos – pelos formandos de duas das cinco associações que colocaram em prática o projeto – no exame de A2 do CAPLE.

Pretende-se, através da estratégia metodológica de estudo de caso, analisar as competências adquiridas numa ação de ENF e refletir sobre a avaliação das competências reconhecíveis, validáveis e certificáveis oficialmente.

II. Enquadramento teórico, histórico e conceptual

1. A educação formal, não formal e informal

1.1. Os conceitos

O desafio que se coloca ao tentarmos definir os conceitos de educação formal, não formal e informal assume pertinência para a compreensão do ensino na atualidade, na procura de significados que permitam ultrapassar o emaranhado de alguns termos educacionais petrificados.

Durante anos foram-se cristalizando representações e lugares-comuns sobre o ensino e, conseqüentemente, a Escola era entendida como o espaço onde esse ensino era realizado. É fácil, portanto, compreendermos o conceito de educação formal se a ele associarmos o que é ensinado nas escolas, nos colégios e nas universidades, enquanto instituições de ensino que comumente conhecemos como “tradicional”, chamemos-lhe assim, centrado nas figuras do professor e do aluno.

Ao sistema educativo formal estão normalmente associadas várias etapas de desenvolvimento do indivíduo – que se concretizam em anos académicos – devidamente graduadas – porque correspondem a objetivos mínimos alcançados – e avaliadas quantitativamente. Estes anos académicos organizam-se por disciplinas/cadeiras/seminários (de acordo com os vários graus de ensino) e a cada um(a) deles(as) estão associados(as) programas curriculares gerais aprovados e reconhecidos pelos órgãos competentes. Até ser alcançado um determinado nível – em Portugal, presentemente, até ao 12º ano – a educação é obrigatória, caso o indivíduo não tenha atingido a maioridade (18 anos).

Num plano diferente, surge o conceito de educação informal, para nomear tudo o que aprendemos, mais ou menos de forma espontânea com as pessoas com quem nos relacionamos informalmente, através dos livros que lemos, das experiências que vivenciamos... As aprendizagens adquiridas de forma informal são fruto de situações que oscilam entre o intencional e o involuntário; não são necessariamente organizadas ou orientadas e, por isso, a educação informal confunde-se com o processo de socialização dos indivíduos.

No final dos anos 90, Rui Canário (CANÁRIO, 1999:71-82) entende a animação sociocultural como prática educativa “mais globalizadora e consoante o movimento de educação permanente”, estabelecendo ligações necessárias entre o não formal e o informal e apoiando-se em referências de autores como Imhof (1996), Labourie (1972), Besnard (1986), Marzo e Figueras (1990).

Torna-se, de facto, fundamental reinventar o pensamento educativo. Isto é, “rever os fundamentos e os fins do sistema escolar, promovendo e conformando um novo paradigma da educação ao longo da vida e da formação contínua do indivíduo, em vez de tentar apenas remendar o que está ultrapassado por força da dinâmica histórica e social” (AMBRÓSIO, 2001:14). A capacidade de aprender através da experiência reveste-se de uma importância fundamental num mundo que faz da educação permanente a única forma de adaptação e integração. Aprender ao longo de toda a vida implica a “valorização das modalidades educativas não-formal e informal, como complementares da educação formal” (CAVACO, 2002:27).

Alguns teóricos defendem que “a Escola perdeu o seu estatuto de veículo único ou sequer privilegiado de transmissão de conhecimentos”, uma vez que todos os indivíduos trazem consigo uma bagagem cultural que não foi apreendida na Escola, mas em contextos informais, como a família ou grupos de amigos (POMPO et al 1993:6).

Os conceitos de Educação Formal, Não Formal e Informal estão ligados aos de Língua Estrangeira e Língua Segunda. A aprendizagem de uma língua, como outras aprendizagens, não se faz em contextos estanques. As competências linguísticas são resultantes do que se aprende formalmente, mas também surgem como resultado de experiências não formais e até informais. O investimento nas aprendizagens, realizadas de forma consciente ou inconsciente, em situações explícitas de ensino/aprendizagem é um grande contributo para a aquisição de competências linguísticas. Mas os vários contextos que, quer por procura voluntária de quem quer aprender, quer por situações que surgem sobretudo em ambiente de acolhimento, podem superar as aprendizagens realizadas em situações de ensino explícito. Daí a necessidade de as aperfeiçoar, validar e certificar. O ensino formal e o não formal de uma língua estrangeira têm, nesses casos, esse objetivo. Todavia, são também impulsionadores de aprendizagens informais, uma vez que contribuem para a melhoria de processos de socialização, ao possibilitarem a aquisição de competências linguísticas e culturais.

Muitos investigadores, sobretudo da escola generativa, não distinguem os conceitos de Não Formal e de Informal, argumentando que em ambos os casos se trata

de aprendizagem de uma língua em fase posterior à primeira língua aprendida. Mesmo entre os autores que fazem a distinção entre Língua Segunda e Língua Estrangeira, não é consensual a identificação dos critérios diferenciadores. No entanto, o contexto é apresentado como um fator de distinção: a aprendizagem da LE pode ser realizada em “contexto formal de sala de aula”, a Língua Segunda (L2) “em contexto naturalístico, isto é, através da imersão no meio ambiente dessa língua.” O critério, embora muito difundido, não abarca situações em que a aprendizagem na sala de aula tem continuidade num ambiente de imersão. (FLORES, 2013).

Contrariamente aos seguidores da escola generativa, nos autores que sustentam os seus argumentos na perspetiva sociopolítica, encontramos a definição de L2 ligada ao estatuto de língua oficial do país em que vive o falante. (FLORES, 2013).

A ENF é, presentemente, entendida como uma aprendizagem social, centrada no formando/educando, através de atividades que têm lugar fora do sistema de ensino formal. Entre muitas definições do conceito de educação não formal, esta é a partilhada pelo Conselho da Europa que, nos últimos trinta anos, incita ativamente à promoção e ao reconhecimento alargados da ENF, através de programas educativos, seminários, investigações e políticas.

Afirmamos que a educação formal e a educação informal surgem em planos diferentes mas não opostos, porque se complementam e porque, embora traduzam processos diferentes, não são, de todo, antónimos. O mesmo acontece com a ENF.

Se analisarmos as formas de educação, formação e aprendizagem, não subordinadas e não subordináveis ao paradigma escolar, o conceito de educação não escolar surgirá da mesma forma com que é usado por Afonso:

“o não-escolar tanto pode ocorrer na escola como fora da escola, basta que estejamos perante formas de educação e aprendizagem que sejam diferentes daquelas em torno das quais se estrutura a escola tradicional. Dito de outra maneira, mesmo numa escola tradicional pode haver alguns momentos e espaços de educação e aprendizagem (informal e não formal) que não estejam condicionados pela sequencialidade curricular, pela rigidez da programação, pela avaliação em função da certificação e da classificação, ou pelas assimetrias nas relações entre professores e alunos, apenas para falar em algumas características do paradigma escolar.” (AFONSO, 2005:17).

Emergindo em formatos altamente diferenciados em termos de tempo e espaço, número e perfil/perfis de formandos, perfil do(s) formador(es), dimensões de aprendizagem, objetivos e aplicações dos resultados obtidos, importa, no entanto, salientar que a educação não formal não obedece a um currículo único, mas pressupõe sempre um processo de ensino estruturado, baseado na identificação de objetivos educativos, com formatos de avaliação efetivos e atividades preparadas e implementadas por educadores, muitas vezes, altamente qualificados. É por estas características que a ENF se distingue claramente da educação informal.

Esta perspectiva de ensino permite atingir os objetivos que vários autores apontam como os que se almejam atingir. Baseando-se em vários estudos, Oliveira (2010:34-37), Bolívar e Ruano (2013:103-109), Duarte, Moreira e Flores (2013:124-126) defendem a necessidade de ser efetivamente necessária a formação do professor, a sua atualização, o domínio de diferentes estratégias e metodologias de ensino, o conhecimento dos alunos, nas várias vertentes que constituem a sua identidade.

Como poderemos, então, optar exclusivamente por conceitos de Educação Formal, Não Formal ou Informal, sem nos depararmos com situações redutoras de aprendizagem?

1.2. As aprendizagens

Embora seja possível definir conceitos, recorrendo a exemplos mais “tradicionais” ou “mais frequentes” das diferentes possibilidades de aquisição de aprendizagens, consideramos que, atualmente, é difícil, como já provámos, identificar modelos puros de educação formal, de educação não-formal e, atrevemo-nos a dizer, de educação informal. Os conteúdos, as metodologias e os princípios pedagógicos que caracterizam cada um destes conceitos são cada vez mais e usados e partilhados de forma sinérgica e complementar, em diferentes âmbitos.

O conceito de Educação Não Formal é, com frequência, associado à transmissão do vasto conjunto de valores sociais e éticos: os direitos humanos, a tolerância, a promoção da paz, a solidariedade, a justiça social, o diálogo intergeracional, a igualdade de oportunidades, a cidadania democrática, a aprendizagem intercultural, entre outros.

Enquanto sistema de aprendizagem, o ensino não formal é prática comum sobretudo no âmbito do trabalho comunitário, social ou juvenil, de serviços voluntários,

desportivos ou recreativos, em atividades de organizações não-governamentais ao nível local, nacional e internacional e surge numa variedade de espaços de aprendizagem que vão desde as associações, às empresas e às instituições públicas.

Mas a ENF constitui um leque de saberes e de aprendizagens que a escola implementa em complementaridade com os conteúdos programáticos específicos de cada área, disciplina, cadeira ou seminário (dependendo do nível de ensino a que nos referimos). E a Escola contribui para esses saberes, em contexto de aula e em tempos extra letivos, desde o primeiro ciclo – e principalmente após a implementação da "escola a tempo inteiro", que inclui as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), no horário dos alunos – ao ES – construindo uma possibilidade de formações para além da oferta clássica e fomentando o desenvolvimento de atividades letivas que não existiam no ensino formal (pesquisas, leituras e apresentações de trabalhos em espaços fora da sala de aula, participação em palestras, seminários...) e extra letivas (em projetos, clubes, visitas de estudo...) – e sempre que as aprendizagens esbatem a suposta fronteira entre o universo escolar e a comunidade.

O contributo de estratégias de ensino não formal, na educação e formação de alunos em contexto formal de ensino, está provado empírica e cientificamente. As finalidades dos currículos do ensino formal implicam a aquisição e o desenvolvimento de competências que, se puderem beneficiar da diversidade de processos de ensino e se forem planeados e desenvolvidos de forma eficaz, levam ao desenvolvimento de competências gerais, essenciais e específicas, enunciadas nos Currículos Nacionais do Ensino Básico e Secundário.

A escola pública é, assim – e porque os tempos o exigem – uma instituição mais ampla, diversa e contraditória, estendeu e prolongou a sua função educativa, acolheu novos públicos, incluiu uma diversidade de atores individuais (assistentes operacionais, assistentes técnicos, seguranças, psicólogos...) e organizacionais (em parcerias com forças de segurança, equipas de estruturas de saúde, de apoio social, da justiça, autárquicas, do tecido empresarial...), aos modelos de ensino “tradicionais” colocou, sobrepostos ou em alternativa, outros modelos de cariz neoliberal, resultantes das adaptações aos perfis dos seus públicos e aos objetivos das suas práticas.

Os objetivos alcançados com a utilização de práticas educativas diversas – utilizando o potencial existente em todos os espaços e tempos das nossas vidas, em articulação com o que compete legalmente exercer no interior das escolas – abrem novas perspetivas no enriquecimento e na diversificação do ensino formal, permitem

aprendizagens necessárias à realidade atual, têm em conta a diversidade de públicos escolares, mudam a conceção tradicional do ensino.

A diversidade de práticas educativas, sejam elas mais próximas do ensino formal ou estejam mais identificadas com o ensino não formal, resulta positivamente para o aluno (porque se sente envolvido, motivado e delas beneficia obtendo resultados), para o professor (porque atinge maiores e mais diversificados objetivos) e para quem tem do ensino uma visão diacrónica, evolutiva e dinâmica. Mas são entendidas como uma amálgama de modelos pelos que entendem a Educação enquanto conhecimentos que resultam de atividades que acontecem no interior das escolas. Muitas vezes, este conceito de Educação valoriza apenas a aprendizagem que decorre no interior das salas de aula e de modo formal.

Esta visão negativa que chega facilmente ao público em geral, através de meios e de figuras que a ela recorrem, conduz a tensões difíceis de definir, gerir, intervir e mesmo de situar e posicionar, originam numerosas interrogações e criam situações nem sempre fáceis de compreender. Onde está o tempo necessário que teste o que tem vindo a ser feito no ensino? Que estudos provam que caminhamos no sentido errado? Que ligações são estabelecidas entre quem possui efetivamente saber e experiência nestas áreas e os atores de Educação? É possível garantir oportunidades de educação para todos? É desejável? Que investimentos estamos dispostos a fazer para melhorar o que precisa ser reformulado? Quem devemos e queremos ouvir quando pensamos em mudanças? A distribuição de poderes, direitos e competências aos diversos elementos constitutivos do sistema deve ser feita uniformemente?

A identificação de universo educativo e universo escolar (mais ou menos “tradicionalista”) leva-nos a uma visão errónea, truncada, incompleta, redutora de um processo educativo definido a partir de organizações especializadas e balizada por sessões formais, programas, avaliações, progressões e certificados. O (re)conhecimento da existência e da importância dos processos educativos não formais e informais, dentro e fora dos contextos escolares, implica construir uma outra visão teórica da Educação. Entendê-la enquanto processo constante e aprendizagem ao longo da vida tem levado a orientações em matéria de política educativa, designadamente da política educativa da União Europeia (UE), na sequência das referências a uma “educação permanente” defendida em debates que emergem nos anos 1970 associados a diversos relatórios internacionais (produzidos na UNESCO - “An Introduction to Life Long Learning” de Paul Legrand (1970) e “Learning to Be: the world of education today and tomorrow” de

Edgar Fauré (1972) - ou “Recurrent Education: a strategy for life long learning” da OCDE (1973).

O contributo de estudos e a preocupação de entidades transnacionais (re)introduzem nos debates públicos e políticos a ideia de que a Educação é um processo humano ininterrupto e, concomitantemente, desfazem a imagem que a associa às idades mais jovens da vida.

A necessidade de formação permanente, realizada ao longo da vida, mostra-nos que o desenvolvimento de competências variadas pode ser conseguido através da aprendizagem em contextos quer formais, quer não formais ou informais, sendo essa aprendizagem mais eficiente porventura nuns contextos que noutros.

As definições e as aplicações dos conceitos de educação formal, não formal e informal geram debates que estão longe de consensos alargados. Se pretendermos seguir o conjunto de documentação do Conselho da Europa, poderemos dizer que a educação não formal se baseia na motivação intrínseca do formando e é, por natureza, voluntária e não hierárquica.

2. O público-alvo

2.1. Os conceitos: língua de acolhimento, língua materna, língua estrangeira, língua segunda, língua franca, língua oficial

A crescente preocupação do Conselho da Europa, visível nos trabalhos que apoia e nas diretrizes que implementa, é a existência de países tendencialmente mais multilingues e multiculturais, o que tem como consequência a necessidade de criar termos que se impõem pela frequência de casos que a eles surgem associados, a (re)criação e fixação de conceitos com (re)interpretações, conforme as novas situações políticas, sociais e educativas. É o caso do conceito “língua de acolhimento” que, neste texto, é objeto de reflexão.

A pertinência desta definição leva-nos a outras expressões com ela relacionadas: “língua materna” (LM); “língua estrangeira” (LE); “língua segunda” (L2) e “língua adotiva” e “língua oficial”. Os conceitos, consagrados na Linguística Aplicada e na Didática das Línguas Vivas, levam-nos a refletir sobre a interpretação que fazemos

deles e a prática de situações que vivenciamos e que se colocam, pela sua especificidade, em difícil posicionamento, fora ou deslocados dos âmbitos destes termos.

Torna-se indispensável refletir sobre esses conceitos fundamentais para a prática pedagógica e para o planeamento linguístico, mas torna-se também fulcral distinguir conceitos balizadores de realidades múltiplas e individualizadas, para que não se cometam erros que geram situações de incompreensão e de injustiça.

O conceito de língua materna surge identificado à língua da primeira socialização e, como consequência, tem geralmente a família como principal transmissor. Xavier e Mateus, no Dicionário de Termos Linguísticos (1990:230,231), definem língua materna como a “língua nativa do sujeito que a foi adquirindo naturalmente ao longo da infância e sobre a qual ele possui intuições linguísticas quanto à forma e uso”.

Os mesmos autores, no mesmo dicionário, apresentam a definição de língua estrangeira: “língua não nativa do sujeito por ele aprendida com maior ou menor grau de eficiência”. A língua estrangeira é, não a língua da primeira socialização, mas uma outra língua com a mundividência de uma outra sociedade. É a língua e a cultura do outro, aprendidas, normalmente em instituições (na escola ou em institutos de língua), mas também por contacto com indivíduos proficientes nessa língua.

Durante séculos, procurou-se o método ideal de ensino da LE. Os vários métodos de ensino das línguas, cada um deles entendido como o correto numa determinada época, disso são prova. Segundo Maria José Grosso, retomando Germain (GERMAIN, 1993):

“O ensino-aprendizagem das línguas tem uma longa história e cruza-se com várias áreas disciplinares, nomeadamente as da tradução, que facilitaram, muitas vezes, um passar da não comunicação à comunicação. O conceito de língua estrangeira pode também ser politicamente marcado, omitido, como nos contextos coloniais, pelo fato de uma única língua (a do colonizador) ser a reconhecida. Também há quem evite o próprio termo de língua estrangeira, por considerar que esta designação era, por si própria, ostracizante do outro. No entanto, língua estrangeira indicava sobretudo a língua não nativa, que tinha de ser aprendida e ensinada de acordo com determinados procedimentos metodológicos.” (GROSSO, 2010:64).

Relativamente ao conceito de língua segunda emergem várias definições. É apresentada como a língua de escolarização, que contribui para o desenvolvimento psicocognitivo da criança, num contexto em que a língua-alvo é língua oficial. Mas é também entendida como a segunda língua, aquela que, a seguir à LM, melhor se domina, ou seja, não sendo língua oficial e podendo nem sequer ser língua de escolarização, é a segunda língua a ser aprendida; “em Cuq (2003:109), a língua segunda tem um significado próprio, conforme os países onde ocorre, estando também ligada aos adultos migrantes que se instalam em França. Em sociedades marcadas pela mobilidade, pelo multilinguismo e por falantes tendencialmente plurilingues e pluriculturais, surgirão certamente novos conceitos que deverão dar conta dessa diversidade.” (GROSSO, 2010:64).

De acordo com Maria José Grosso, (GROSSO, 2010:62), “Os conceitos de língua materna, L2, língua estrangeira são recorrentemente usados, redefinidos e têm sido objeto de larga reflexão em vários estudos (citamos, entre outros autores e outros estudos para LE, ALMEIDA FILHO, 1993, p. 11-12; para LE/L2, ALMEIDA FILHO, 2007, p. 33-34; para LM e LM-L2, ANÇÃ, 1991, p. 59-60; ANÇÃ, 1999, p. 1-4; para LM, L2 e LE, GROSSO, 2005, p. 608; para LE e LM, XAVIER; MATEUS, 1990, p. 229-231).”.

Para a mesma autora, “a língua de acolhimento ultrapassa a noção de língua estrangeira ou de língua segunda. Para o público-adulto, recém-imerso numa realidade linguístico-cultural não vivenciada antes, o uso da língua estará ligado a um diversificado saber, saber fazer, a novas tarefas linguístico-comunicativas que devem ser realizadas na língua-alvo.” (GROSSO, 2010:68).

A expressão “língua de acolhimento” está intimamente ligada ao programa Portugal Acolhe, criado pelo estado português, que, a partir de 2001, fomentou cursos de português, dirigidos exclusivamente a imigrantes adultos. (CABETE, 2010:9 e 196).

Para Ançã (2003:1-6), a língua de acolhimento é sinónimo de língua de ensino, língua oficial de quem recebe o outro, de quem o acolhe e, por isso, a função do acolhimento, em contexto educativo, é o primeiro grande constrangimento porque “tem a ver com o afastamento da LM do aluno da língua da instituição. É necessário que a linguagem verbal, num primeiro momento, se aproxime o mais possível da língua ou falar (regional/variante) do aprendente e da família, para assim partir, posteriormente, para a língua de acolhimento e língua da escola. A realização desta missão far-se-á, então, com recurso a duas línguas (da 'língua franca' à LP).”

Ançã entende língua franca, como a "língua que possibilita a comunicação entre aluno e professor. Podem ser utilizados elementos verbais de um único código linguístico, ou de mais do que um, e vários elementos não verbais". (ANÇÃ, 2003:9).

Língua oficial é a língua (ou línguas, nos países bilingues ou plurilingues) de um país, estado ou território usada nas diversas atividades oficiais: legislativas, executivas ou judiciais.

2.2. As políticas de integração

O conceito de integração social, embora inclua modelos diversos, implica uma atitude positiva comparando-a com a que formula o conceito de exclusão social. Ao longo dos tempos, foram adotadas diferentes políticas de integração pelos países escolhidos como destino de imigração. Essas políticas têm como objetivo principal a adaptação das minorias étnicas, dos imigrantes e dos seus descendentes à nova sociedade de acolhimento.

O assimilacionismo traduz um processo social que visa a eliminação das barreiras culturais entre grupos (minorias e maioria), através da qual as minorias adquirem traços culturais da maioria, ao mesmo tempo que perdem valores culturais próprios. Para a teoria assimilacionista, a sociedade é um conjunto de grupos que competem pela defesa dos próprios interesses e as diferenças culturais são entendidas como desestabilização social. De acordo com a teoria assimilacionista, a eliminação de minorias, enquanto entidades culturalmente distintas, e de sociedades isoladas era indispensável à valorização social dos indivíduos e ao progresso da sociedade.

O multiculturalismo é um termo que surge para designar a diversidade cultural, reconhecer as minorias étnicas e dar-lhes a oportunidade de expressarem e de manterem a sua cultura de origem, acreditando que os indivíduos e os grupos podem estar integrados numa sociedade maioritária sem perderem a sua identidade cultural. A Declaração Universal da Diversidade Cultural (UNESCO, 2001) defende, segundo esses princípios, que:

“(...) em sociedades cada vez mais diversificadas, torna-se indispensável garantir uma interacção harmoniosa entre pessoas e grupos com identidades culturais a um só tempo plurais, variadas e dinâmicas, assim como a sua vontade de conviver. As políticas que favorecem a inclusão e

a participação de todos os cidadãos garantem a coesão social, a vitalidade da sociedade civil e paz.”.

O multiculturalismo surge em oposição ao modelo assimilacionista de integração. Stuart Hall faz a distinção entre “multicultural” e “multiculturalismo”. O multicultural “descreve as características sociais e os problemas de governabilidade apresentada por qualquer sociedade, na qual diferentes comunidades culturais convivem e tentam construir uma vida em comum, ao mesmo tempo que retém algo da sua identidade original”. O multiculturalismo refere-se “às estratégias políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade geradas pelas sociedades multiculturais” (HALL, 2003:52). O autor acrescenta que existem muitos multiculturalismos, que eles se caracterizam pela heterogeneidade e que se trata de uma realidade que remonta a períodos anteriores à expansão europeia.

A polémica entre os defensores e os opositores a este modelo de integração não se cinge a duas partes antagónicas. Há opositores que consideram o multiculturalismo uma proposta ingénua que não chega a resolver os verdadeiros problemas culturais; há quem o considere a génese da fragmentação social. Os defensores entendem-no como uma estratégia política de integração social, por lhe reconhecerem a capacidade de permitir a existência de comunidades com direitos culturais diferentes – recusando a assimilação e a aculturação dos cidadãos à cultura do país de acolhimento –, permitindo o direito à diferença e à diversidade cultural dos imigrantes. Desta forma, acredita-se que é garantida a equidade social, protegendo os cidadãos de atitudes de discriminação. No entanto, a vertente conservadora defende a assimilação da diferença às tradições e aos costumes da maioria; a liberal insiste na integração dos diferentes grupos na sociedade maioritária, tolerando práticas articulares minoritárias no domínio privado; a vertente pluralista concede direitos de grupo distintos a diferentes comunidades dentro de uma ordem política comunitária; o multiculturalismo comercial pressupõe a construção de um reconhecimento público da diversidade dos indivíduos e a permissão da diferença no privado, sem necessidades de articulações de poder nem de recursos sociais; o cooperativo defende uma administração das diferenças culturais da minoria aos interesses comuns; o multiculturalismo crítico, ou revolucionário, manifesta-se em movimentos de resistência ao poder, alertando para a existência de hierarquias de opressões e insurge-se contra os privilégios. (HALL, 2003:53).

A exclusão diferencial é um outro modelo de política adotada nos anos sessenta e contrapõe-se à finalidade geral dos modelos multiculturalistas e assimilacionistas – a

integração dos imigrantes – uma vez que previne a instalação definitiva de estrangeiros, por os entender como ameaça à estabilidade da sociedade de acolhimento, à sua homogeneidade cultural. É, por isso, permitida a admissão temporária, a agregação em certas áreas da sociedade – como por exemplo no mercado de trabalho – mas é impedido o seu acesso à cidadania, à nacionalidade, à participação política... São condicionadas as condições de residência – a permanência ou não do imigrante depende da necessidade de mão-de-obra – bem como a possibilidade de reunir a sua estrutura familiar no país de acolhimento.

As consequências deste modelo são, muitas vezes, as tensões sociais, a marginalização social e política de muitos imigrantes, as atitudes racistas, ligadas ao facto de nem sempre o modelo ser impeditivo da fixação permanente dos imigrantes. A integração dos imigrantes na sociedade de acolhimento é, por isso, um processo complexo e multifacetado que depende da macroestrutura económica, social, política e institucional, dos países de destino da migração e das especificidades dos contextos locais.

O sucesso da integração numa sociedade de acolhimento dependerá, certamente, das atitudes que os imigrantes revelem, mas também da disponibilidade do país de acolhimento. Uma sociedade que receba e que, ao mesmo tempo, respeite as tradições culturais dos seus imigrantes, que aceite as mudanças que possam vir a acontecer, o ritmo dos cidadãos estrangeiros na adaptação, na aprendizagem e no respeito que levará à adoção de práticas da sociedade que os acolhe, será uma sociedade de real acolhimento. Daí que o termo integração seja usado, por vezes, para descrever e caracterizar a entrada, a socialização e a participação dos imigrantes no mercado de trabalho, nas relações sociais e nos contextos mais ou menos restritos da sociedade que acolhe. Em oposição, a assimilação dos imigrantes funcionará com barreira e colocará em causa as relações sociais entre os diversos grupos étnicos. Muitos dos imigrantes poderão entender a política assimilacionista de integração como uma hostilidade da sociedade dominante, retardar a sua integração, perpetrar sentimentos de injustiça e desenvolver atitudes que poderão entrar em choque com a visão dominadora de grupos da sociedade de acolhimento que, por razões que o próprio modelo permite, se sentirão hierarquicamente superiores. De facto, a exclusão social não se limita à privação de recursos ou serviços básicos institucionais (saúde, educação, justiça), pode ocorrer em domínios sociais múltiplos: perda de território, de referências identitárias, da memória coletiva, etc.

Outro conceito, acomodação, tende a suavizar modelos mais afastados de um ou outro lado. Pretende-se, através de negociação, e não pela imposição, adotar regras da maioria da comunidade imigrante e, simultaneamente, atender às diferentes necessidades das diferentes minorias.

Segundo Pires, “no plano social, as dinâmicas da integração, em contextos imigratórios, podem ser analisados com combinações variadas de processos de assimilação e de etnicização”. E define etnicização como “conjunto de processos de construção de uma identidade coletiva no confronto dos imigrantes com as reações à sua presença na sociedade de chegada, identidade essa baseada num sentido de pertença a uma coletividade com uma ascendência comum, precedendo, tendencialmente, outras auto e hétero categorizações sociais e, por isso, proporcionando um sentido de solidariedade que supera, em situações críticas, outras divisões sociais” (PIRES, 2003:100-102).

Para Demetrios Papademetriou (PAPADEMETRIOU, 2003) integração é o processo de interação, ajustamento e adaptação mútua entre imigrantes e a sociedade de acolhimento. É através do processo de integração que, ao longo do tempo, as comunidades chegadas e a população dos territórios de chegada constroem um todo integrado, beneficiando da diversidade dos intervenientes no processo de integração: os imigrantes, os governos, as instituições e as comunidades locais.

O termo integração tem vindo a ser substituído por inserção; os dois termos à primeira vista parecem sinónimos, mas traduzem preocupações diferentes. Segundo Isabel Guerra,

“Formalmente, inserção remete para a inclusão no conjunto do que se encontra à margem. A (...) integração (...) é identificada com a visão moralista de colocar «no bom caminho os desviados», (...) a noção de inserção designa mais a preocupação de os fazer emergir da sua condição de excluídos. Inserir é devolver uma margem de escolha a indivíduos que pensam nada ter a esperar da integração, confrontando as instituições com as formas de expressão desses grupos sociais gerando mediações entre os recursos das instituições e as necessidades dos indivíduos e grupos.” (GUERRA, 1994:14).

Assim sendo, o termo inserção implica a participação mais ativa e uma maior margem de escolha do próprio indivíduo.

“O principal problema que muitos se colocavam não era de que maneira as minorias étnicas são absorvidas na sociedade e na cultura da maioria, mas sim porque é que as relações étnicas subsistem, frequentemente, durante tanto tempo, ou adquirem um novo significado através das mudanças sociais, mesmo nas nações tecnologicamente mais avançadas e urbanizadas.” (VERMEULEN, 2001:20).

Segundo o mesmo autor, a minoria imigrante assimila gradualmente a cultura da sociedade de acolhimento e deixa de existir enquanto minoria.

Numa sociedade ninguém está totalmente integrado porque o social engloba diversos espaços e os interesses pessoais e de grupo levam a situações de discordância, de fronteira e até de exclusões voluntárias ou involuntárias. De facto, o conceito de inclusão é bastante flexível. Todavia, a cidadania depende de uma conceção de direitos e deveres e da sua real prática. Conjugar os direitos e os deveres de quem chega com os de quem acolhe, de uma forma justa, é uma tarefa que começa nas estruturas de quem legisla e concretiza-se em diversos espaços, desde situações mais abrangentes até à relação bilateral entre o cidadão que recebe e o imigrante.

2.3. A legalização de imigrantes

Portugal, que durante anos fora um país de emigração, passou, como já referido, a ser também um país de imigração. Todavia, enquanto a procura e a oferta de oportunidades de trabalho para os imigrantes cresciam, as leis da imigração tornavam-se mais restritivas. Apesar de todos os estudos reconhecerem a mais-valia do trabalho imigrante para a sustentabilidade das economias europeias, os países europeus, cedendo a concepções xenófobas, tornaram mais restritivas as suas leis da imigração. Portugal, a partir do início dos anos noventa, optou por seguir essas tendências europeias e o resultado foi o aumento da imigração ilegal.

Assim, condenada à clandestinidade pelas leis restritivas, a imigração em Portugal tornou-se um grave problema social: os imigrantes ilegais, sujeitos a uma total precariedade e a uma total ausência de direitos laborais por parte do patronato, viviam privados de direitos sociais e de cidadania por uma legislação destinada a marginalizá-los; a população autóctone, em geral, também nada ganhou com as medidas

discriminatórias, os únicos beneficiários destas políticas foram os patrões e as redes criminosas ligadas à imigração ilegal.

Os dados do Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (SEF) revelam um aumento muito significativo de cidadãos estrangeiros em situação regular em Portugal em 2001. Essa realidade está ligada à criação do DL 4/2001 de 10 de janeiro que permitiu autorização de permanência³, ou seja, a regularização dos imigrantes que apresentassem um contrato de trabalho válido. Foram regularizados 183.833⁴ estrangeiros entre 2001 e 2004, muitos deles cidadãos que se encontravam em Portugal em situação irregular.

No dia 11 de julho de 2003, foi assinado entre os governos português e brasileiro o “acordo Lula” que permitiu a legalização de cidadãos brasileiros que se encontrassem em Portugal em situação irregular. Em 2004, através do “Processo CTT”, estendeu-se a regularização dos imigrantes a todas as nacionalidades. Pelo menos oito mil imigrantes (dados de 11-10-2004⁵) já tinham condições para se legalizarem através deste processo.

O ano 2007 ficou marcado, em matéria de políticas de imigração, pela entrada em vigor da nova Lei da Nacionalidade (15 de dezembro de 2006) e da nova Lei da Imigração (3 de agosto de 2007). Na Lei da Nacionalidade, persistiu uma legislação restritiva quanto à admissão do *jus soli* (direito do solo), que negava às crianças nascidas em Portugal, cujos progenitores fossem estrangeiros, a aquisição da nacionalidade portuguesa. A lei consagrou, no entanto, a atribuição da nacionalidade portuguesa de origem aos nascidos em território português, filhos de estrangeiros, desde que, no momento do nascimento, um dos progenitores aqui residisse legalmente há pelo menos cinco anos ou em qualquer caso, desde que tivesse concluído em Portugal o primeiro ciclo do ensino básico. Foi também dada a possibilidade de obtenção da nacionalidade portuguesa a quem vivesse em união de facto com um/uma cidadão/cidadã português/portuguesa, após ação de reconhecimento dessa situação pelo tribunal cível.

A lei eliminou outros obstáculos injustificados à aquisição da nacionalidade portuguesa por naturalização.

³ Disponível em <http://dre.pt/pdf1sdip/2001/01/008A00/00990127.pdf> (acesso em 17-4-2014).

⁴ Informação do SEF, Relatório estatístico 2004, Disponível em: http://www.sef.pt/documentos/56/relatorio_estatistico_2004.pdf#1 (acesso em 17-4-2014).

⁵ Disponível em: <http://www.acidi.gov.pt/noticias/visualizar-noticia/4cdbf7e67774d/apenas-oito-mil-imigrantes-tem-para-ja-condicoes-para-se-legalizarem-em-%22processo-dos-ctt%22> (acesso em 17-4-2014).

No primeiro semestre de aplicação da nova lei, foram solicitados mais de 20 mil processos de aquisição da nacionalidade portuguesa, prova do real impacto das alterações introduzidas. Em 2009, em Portugal, o número de cidadãos estrangeiros em situação regular era de 454.191, números que tendencialmente têm vindo a diminuir, como consequência da economia portuguesa e da aquisição de nacionalidade segundo os requisitos da Lei Orgânica nº2/2006 de 17 de abril⁶.

Em 2011 foram emitidas mais de 27.200 certidões de aquisição de nacionalidade portuguesa. Apesar de, em Portugal, se continuar a prever uma tendência para uma sistemática diminuição do número de imigrantes, seria errado retirar às questões ligadas à imigração a relevância que lhes tem sido dada.

“Neste “novo” contexto, os desafios da “integração” não cessaram, embora se coloquem hoje a um nível diferente, porventura mais orientado para os descendentes de imigrantes, a consolidação do quadro relacional no âmbito das estratégias de interculturalidade e a valorização mais explícita da diversidade e das suas vantagens potenciais em termos de criatividade e de conflito capaz de gerar soluções negociadas que representam avanços para a sociedade.” (MALHEIROS, 2013:258).

No dia 9 de agosto de 2012 foi publicada uma lei para estrangeiros que concede autorização de residência para exercício de uma atividade de investimento⁷.

A transposição da Diretiva n.º 2009/50/CE, do Conselho de 25 de Maio de 2009⁸, institui o “Cartão Azul UE”⁹ como instrumento de atração de nacionais de países terceiros altamente qualificados, determinando as condições e direitos relativos à entrada e residência na UE. Foi também emitido um despacho¹⁰ que regulamenta as condições para a aplicação do regime especial de concessão e renovação de autorização de residência, com dispensa de visto de residência, para atividade de investimento em

⁶ Disponível em: http://www.nacionalidade.sef.pt/docs/LO_2_2006.pdf (acesso em 17-4-2014).

⁷ Uma atividade de investimento é qualquer atividade exercida pessoalmente ou através de uma sociedade que conduza, em regra, à concretização de, pelo menos, uma das seguintes situações em território nacional e por um período mínimo de cinco anos: i) Transferência de capitais no montante igual ou superior a 1 milhão de euros; ii) Criação de, pelo menos, 30 postos de trabalho; iii) Aquisição de bens imóveis de valor igual ou superior a 500 mil euros. Disponível em: <http://dre.pt/pdf1sdip/2012/08/15400/0419104256.pdf> (acesso em 18-4-2014).

⁸ Disponível em: <http://dre.pt/pdf1sdip/2012/08/15400/0419104191.pdf> (acesso em 18-4-2014).

⁹ O Cartão Azul EU é um título de residência que habilita um nacional de um país terceiro a residir e a exercer, em território nacional, uma atividade profissional subordinada altamente qualificada.

¹⁰ Disponível em: http://www.sef.pt/documentos/35/DESPACHO_11820A.PDF (acesso em 18-4-2014).

território nacional (ARI), designadamente os requisitos quantitativos e temporais mínimos, os prazos mínimos de permanência e os meios de prova.

Em 2012 os pedidos de asilo em Portugal foram superiores a 299 (um aumento de 8,73% comparativamente a 2011). Foram concedidos 14 estatutos de refugiado a nacionais de países africanos, asiáticos e europeus e concedidas 95 autorizações de residência por razões humanitárias. Dando continuidade às políticas nacionais de acolhimento e apoio aos beneficiários de proteção internacional, durante o ano de 2012 foram reinstalados em Portugal 17 refugiados, sob proteção do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR). (MALHEIROS, 2013).

Ao reconhecer o estatuto de cidadania a quem tem fortes laços com Portugal, o regime legal de atribuição e aquisição da nacionalidade portuguesa alargou significativamente o acesso à nacionalidade. As decisões para efetivar esse processo são da competência do Ministério da Justiça, cabendo ao SEF a emissão de parecer.

Em 2012, o SEF emitiu 30.247 pareceres para acesso à nacionalidade, 28.907 dos quais positivos. O governo português concedeu a nacionalidade¹¹, por naturalização, aos estrangeiros que, entre outros requisitos, demonstrassem conhecer suficientemente a língua portuguesa.

“Assim, no final de 2012 a população estrangeira residente em Portugal totalizava 417.042 cidadãos, valor que representa um decréscimo de 4,53% face ao ano transacto. Deste universo, cerca de metade é oriundo de países de língua portuguesa (48%), destacando-se o Brasil (25,3%), Cabo Verde (10,3%), Angola (4,9%) e Guiné-Bissau (4,3%). As demais nacionalidades mais relevantes são a Ucrânia (10,6%) e a Roménia (8,4%).” (MALHEIROS, 2013:15).

2.4. As necessidades comunicativas

Em termos pragmáticos, para haver uma integração temporária ou permanente de um imigrante num país de acolhimento, a comunicação na língua-alvo e o conhecimento

¹¹ Lei Orgânica nº 2/2006, aprovada pela Assembleia da República no dia 16 de fevereiro de 2006, regulamentada através do Decreto-Lei nº 237-A de 14 dezembro 2006, entrou em vigor no dia 15 de dezembro de 2006. Disponível em: http://www.nacionalidade.sef.pt/docs/LO_2_2006.pdf (acesso em 18-4-2014).

da legislação do país de chegada são elementos indispensáveis para um verdadeiro e completo processo de interação.

A disponibilidade de aprendizagem da língua de acolhimento de quem chega deve ser idêntica às condições de acesso ao seu ensino. Essas serão as situações ideais que concretizam o direito de todos os cidadãos imigrantes, porque a proficiência na língua-alvo permite o acesso mais rápido à cidadania, ao conhecimento e à promoção do cumprimento dos deveres, uma vez que essa aprendizagem não se resume à aquisição de um mero instrumento de comunicação; ela é a consciencialização de realidades sociais, culturais, económicas... que se revelam imprescindíveis ao desenvolvimento da competência comunicativa e da autonomia, que vai para além do uso de um novo código linguístico. É esse processo de ensino-aprendizagem que vai permitir a interação entre o migrante e a comunidade em que emergiu, permitindo o saber – recorrendo a tarefas que podem divergir das da cultura de origem – e o saber fazer – ligado a tarefas que correspondem a um tipo diferente de trabalho ou a uma nova forma de o realizar – de acordo com a realidade linguística e cultural da comunidade de acolhimento.

A língua, enquanto potencializadora do desenvolvimento pessoal, familiar, cultural e profissional, permite a abertura entre ambas as partes, a compreensão, a interação. O seu desconhecimento cria fragilidades, dependências e desigualdades porque é preciso compreender, falar, ler e escrever para ter um emprego, para pedir autorização de permanência no país, para compreender e participar na vida social, cultural, política... em situações tão importantes como as de acompanhar o percurso escolar dos filhos, consultar informações, encontrar alojamento ou aceder aos cuidados de saúde.

Há autores que enfatizam a importância da educação na construção da liberdade, da justiça e da paz e, conseqüentemente, melhores formas de agir relativamente à erradicação da pobreza e da discriminação.

“Mas, como aprender a conviver nesta aldeia global, se somos incapazes de viver em paz nas comunidades naturais a que pertencemos: nação, região, cidade, aldeia, vizinhança? A questão central da democracia é saber se desejamos e somos capazes de participar da vida em comunidade; convém não esquecer que esse desejo depende do sentido da responsabilidade de cada um. Ora, apesar de ter conquistado novos espaços, dominados anteriormente pelo totalitarismo e pela arbitrariedade, a democracia tem tendência a debilitar-se com o decorrer

dos anos; como se tudo tivesse, incessantemente, de recomeçar, renovar-se e ser reinventado.” (DELORS et al., 1996:7-8).

A urgência do domínio da língua do país de acolhimento prende-se, portanto, com questões de ordem comunicativa, social, económica e jurídica que a situação de imersão exige.

“É, pois, a pessoa na sua globalidade que tem de ser considerada, mobilizando-se os conhecimentos e as competências gerais individuais e as competências específicas no domínio da comunicação linguística adquiridas ao longo da sua experiência individual e potencializando-se a sua transferência para as situações com que agora se depara, o que, além de otimizar a aprendizagem, minimizará um eventual choque e a insegurança que o desconhecimento da língua e a disparidade cultural possam criar.” (GROSSO, TAVARES, TAVARES, 2008:8).

A área laboral dos imigrantes adultos no país de origem nem sempre coincide com a profissão que desempenham no país de acolhimento e, também por essa razão, a necessidade de comunicação é urgente.

Pretendendo contribuir para a criação de um contexto favorável de acolhimento, o ensino-aprendizagem deve ser realizado na partilha e compreensão de comportamentos, atitudes, costumes e valores. Quer pela aproximação do imigrante à sua atividade profissional – muitas vezes diferente da que traz do seu país de origem – quer pela importância de se reconhecer e permitir que se dê voz às suas competências comunicativas em diferentes áreas sociais, as atividades de ensino devem privilegiar quatro domínios: privado, público, educativo e profissional (CONSELHO DA EUROPA, 2001). As histórias de vida, as vivências de cada um, geram uma relação multidirecional entre quem ensina e quem aprende, ouve-se o outro, aprende-se a aceitar a diferença, a confiar, interage-se em situações “reais” onde as convenções sociais são apreendidas de forma implícita.

Presentemente assistimos a uma diminuição dos fluxos imigratórios, as situações de estabilização de imigrantes que obtiveram nacionalidade portuguesa criam, elas também, outras exigências, mas a necessidade de exercer integração de qualidade continua a existir e, com ela, a procura de condições de ensino-aprendizagem da LP em contexto de imersão.

De acordo o Manual de Integração para Decisores Políticos e Profissionais (COMISSÃO EUROPEIA, 2007: 22), as “medidas selectivas, como cursos de línguas

para recém-chegados (...) podem desempenhar um papel importante na política para os imigrantes e refugiados...”. Em Portugal, os cursos de línguas são, de facto, um requisito quase imprescindível para a obtenção de títulos de residente de longa duração. Com raras exceções já anteriormente referidas – por exemplo, a lei de 9 de agosto de 2012, que concede autorização de residência para efeitos de exercício de uma atividade de investimento, e a Diretiva n.º 2009/50/CE, do Conselho, de 25 de Maio, que institui o “Cartão Azul UE”¹² – a frequência de ações de formação em português é obrigatória.

As Organizações Não Governamentais (ONG), na integração dos imigrantes, são intermediárias que ajudam a alterar a percepção que os prestadores de serviços e os utentes têm uns dos outros.

“(...) os grupos de apoio à comunidade podem influenciar aquilo que os imigrantes sabem e esperam da prestação de serviços. (...) As ONG são geralmente criadas por um motivo ou interesse específico, por exemplo quando são detectadas lacunas na política governamental ou na prestação de serviços. Estas organizações prestam, geralmente, serviços selectivos a grupos de imigrantes ou refugiados específicos. Estes serviços são, por vezes, considerados como ‘soluções provisórias’ a curto prazo, uma vez que, regra geral, se baseiam em projectos e dependem do financiamento temporalmente limitado de um doador. Contudo, a sustentabilidade é uma questão fundamental para as ONG. (...) As actividades direccionadas para os imigrantes constituem uma fonte de conhecimento essencial para as organizações tradicionais. Os decisores políticos deverão ser pró-activos e requerer informação junto das organizações voluntárias e comunitárias que lidam directamente com grupos específicos. (...) Os intervenientes especializados, tais como associações de imigrantes ou ONG, podem colaborar com as instituições tradicionais de ensino, de modo a torná-las mais acessíveis aos imigrantes e refugiados. Por exemplo, poderão ser abertos cursos ou programas linguísticos complementares ao currículo convencional. Desta forma, os imigrantes poderão obter a acreditação de uma instituição familiar aos empregadores locais. (...) Dada a limitação dos recursos disponíveis, é geralmente a EU que concede financiamento plurianual e de elevado

¹² Os exemplos foram anteriormente referidos no ponto 2.3. (pág. 18 a 21) e nas notas 7, 8 e 9 (pág. 20).

volume, garantindo a estabilidade financeira das ONG responsáveis pela execução dos programas de integração.” (COMISSÃO EUROPEIA, 2007:25-27, 57 e 82).

2.5. Os perfis

As primeiras presenças de culturas africanas na sociedade portuguesa são assinaladas com as invasões muçulmanas no século VI. Com a conquista de Ceuta, em 1415, o comércio de escravos tornou essa realidade ainda mais consistente. Calcula-se que só durante o século XV terão vindo para Portugal mais de 150.000 escravos. No século XVI, um em cada cinco habitantes da cidade de Lisboa era negro. A presença de africanos manteve-se muito significativa até ao final do século XVIII. Marquês de Pombal, para proteger a ida de escravos para o Brasil, em 1761, proibiu a sua entrada em Portugal, com o Alvará de 19 de Setembro. O trabalho de escravos terá continuado e, em 1773, foi novamente decretada a sua proibição.

Até ao século XIX, a questão do cruzamento de raças não parece ter tido grande importância na sociedade portuguesa. Portugal era, certamente, o país mais afro-asiático da Europa e esse facto comprovava-se pela pigmentação da população, mais aproximada à de África que à da restante Europa.

Contudo, as ideias racistas que se difundiram posteriormente pela Europa hierarquizavam a inteligência dos povos em função da pigmentação da sua pele. Os cruzamentos passaram a ser vistos socialmente indesejáveis, assim como também a descendência ou a simples presença de negros no país. Ideias que envolvem a existência de um lugar próprio para negros (África), levaram a lentos processos de ocultação das marcas dos negros em Portugal e do passado do país ligado ao tráfico de escravos. A vinda de negros torna-se um fenómeno cada vez mais raro, embora nunca tenha deixado de acontecer.

No início da segunda metade do século XX, a ditadura salazarista defendia que Portugal era uma nação multirracial. Este facto deu uma nova visibilidade aos negros em Portugal, mas não promoveu a sua vinda massiva. Dez anos mais tarde, o início da guerra colonial e a emigração de portugueses colocam Portugal numa situação de escassez de mão-de-obra que aponta para uma perda de 900 mil potenciais trabalhadores no país. O governo promove, então, a vinda de trabalhadores das antigas colónias,

sobretudo de Cabo Verde, para suprir as necessidades na construção civil e nas obras públicas.

Com a adesão de Portugal à Associação do Comércio Livre Europeu (EFTA) instituída pela Convenção de Estocolmo de 1960, foi dada abertura da economia portuguesa ao investimento estrangeiro e, naturalmente, fixaram-se estrangeiros no território nacional. É a partir daqui que se começa a conceber Portugal como um país com uma posição aberta a fluxos migratórios. Calcula-se que entre 1963 e 1973 terão vindo legalmente para Portugal 104.767 cabo-verdianos.

O posterior mosaico imigratório em Portugal resultou da conjugação de múltiplos acontecimentos: a democratização da sociedade portuguesa, a partir de 1974; o fim da soberania de Portugal nos territórios ultramarinos africanos e asiáticos, na segunda metade do século XX; a adesão à UE, em 1986; a consequente abertura das fronteiras portuguesas aos estados membros da EU; a entrada em vigor do Acordo de Schengen e da respetiva Convenção de Aplicação em Portugal, em 1995; a queda dos regimes do Leste Europeu, a consequente formação de novos estados independentes ainda caracterizados por problemas políticos, sociais e económicos.

Os imigrantes africanos com situação legalizada aumentaram nos finais da década de 2002 para 120.000. Destes números, cerca de 97% eram oriundos dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP). Calcula-se que o número de imigrantes ilegais fosse o dobro dos legalizados. Esses imigrantes viviam em condições precárias, aglomerando-se em bairros ao redor de Lisboa, nomeadamente Almada, Loures, Amadora, Sintra... Estes lugares foram, simultaneamente, locais de eleição das migrações internas, o que gerou diversidade sociocultural, heterogeneidade da população estrangeira nos planos sociodemográfico, cultural, religioso e comportamental.

A chegada a Portugal de imigrantes africanos de países muçulmanos – não foi nenhuma novidade, porque a maioria dos imigrantes provenientes da Guiné-Bissau é de origem muçulmana – verificou-se devido à crescente dificuldade de muitos marroquinos encontrarem emprego em Espanha e terem conseguido autorização de permanência em Portugal. Pouco tempo depois os egípcios, os argelinos e os tunisinos também escolheram Portugal como país de destino e foi-lhes igualmente dada autorização de permanência.

No final da década de oitenta começaram a chegar imigrantes brasileiros, com grande intensidade por beneficiarem da isenção de visto de entrada como turistas, que se

dedicaram sobretudo a atividades no sector da construção civil, restauração e comércio, mas também a atividades qualificadas, como a medicina dentária. É de salientar a existência de redes clandestinas de imigração ilegal que alimentaram o mercado da prostituição, o que gerou conflitos e formação de estereótipos discriminatórios.

Nos finais dos anos noventa chegaram imigrantes provenientes da Europa do Leste – com destaque para a Ucrânia, a Moldávia, a Rússia e a Roménia – na sua maioria possuidores de elevado grau de instrução, muito superior à média portuguesa. Embora a mão-de-obra fosse altamente qualificada, devido às dificuldades linguísticas sentiram-se obrigados a trabalhar na construção civil, em trabalhos de limpeza e na agricultura. Os imigrantes do Leste Europeu apresentam um padrão de implementação territorial com características distintas dos africanos e dos brasileiros. Concentram-se na área metropolitana de Lisboa e do Algarve e também se dispersam pelo território nacional.

Ainda nos anos noventa chegaram imigrantes de alguns países asiáticos, tais como a Índia, a China e o Paquistão, que se dedicaram a atividades de restauração e comércio. Esta mobilidade levou a que em 2004 existissem 447.186 cidadãos estrangeiros a residir legalmente em Portugal.

No dia 31 de dezembro de 2012, a população estrangeira residente em Portugal – 417.042 (valor provisório em maio de 2013) – apresentava um pequeno decréscimo se comparado com o ano de 2004, dados estatísticos do Relatório de Imigração Fronteiras e Asilo (RIFA) 2012, do SEF (DIAS et al, 2013). De entre os estrangeiros residentes em Portugal, o mesmo relatório apresenta as nacionalidades mais representativas: Brasil (25,3%), Ucrânia (10,6%), Cabo Verde (10,3%), Roménia (8,4%) e Angola (4,9%). Seguem-se-lhes a Guiné-Bissau (4,3%), China (4,2%), Reino Unido (4,0%), Moldávia (2,8%) e São Tomé e Príncipe (2,5%). Este grupo de dez nacionalidades mais representativas totaliza cerca de 77,2% da população estrangeira com permanência regular em Portugal (321.869 indivíduos).

Importa esclarecer que os conceitos de “imigrante” e de “estrangeiro” abrangem vários componentes comuns e, talvez por isso, tendam a confundir-se e comumente a serem utilizados como sinónimos. Pertencem, no entanto, a universos distintos e, como tal, também no ensino-aprendizagem de línguas é necessário ter em conta essa diferença.

Por “imigrante” entendemos o indivíduo que, deslocando-se do país onde residia, ingressou noutro país diferente do da sua nacionalidade, estabelecendo aí a sua

residência temporária ou permanente. Não pertencem, portanto, a este universo os estrangeiros visitantes ou turistas, os estudantes internacionais, os trabalhadores sazonais... “Com a adesão de dez novos Estados-Membros em 2004, uma parte da imigração passou a ser assimilada à mobilidade interna” (UNIÃO EUROPEIA, 2007).

As causas das migrações são múltiplas e também refletem bem os tempos atuais: globalização, questões demográficas, violação dos direitos, desemprego, desorganização das economias tradicionais, perseguições, discriminação, xenofobia, desigualdades económicas entre os países e nos países... Os motivos que levam às migrações (políticos, económicos, familiares ou outros) passam, na maior parte dos casos, pela própria sobrevivência e pela melhoria das condições de vida.

Mas as consequências das migrações, por implicarem mobilidade, afetam também todas as áreas da vida de quem se desloca: laboral, social, cultural... Seja qual for a razão que leva a essa mobilidade, quem chega precisa de agir linguisticamente e de forma autónoma, num contexto que, na maioria das vezes, não lhe é familiar, porque nem sempre a língua no país de origem é a língua no país alvo.

À diversidade de países de origem adicionam-se diferenças sociais e económicas, línguas maternas, géneros, graus de escolarização, pluralidade de idades, culturas, perfis cognitivos de aprendizagem, diferentes motivações para novas aprendizagens... Esta panóplia é ainda intensificada com a diversidade de variantes em LM que oscilam entre os usos mais característicos de espaços geográficos de Portugal continental e ilhas e os que resultam de adaptações comunicativas. Provenientes de misturas de línguas maternas e de aprendizagens de línguas diversas em diferentes situações sociais, às variantes de português adicionam-se as variedades apresentadas pelos descendentes de imigrantes e as consequentes apropriações que os falantes de português – muitas vezes sem nunca se terem deslocado para outro país – recebem do léxico, da sintaxe, da pronúncia, da entoação... das línguas com as quais têm contactos.

Este mosaico caracterizado por uma forte heterogeneidade, em termos sociais e, consequentemente no plano educacional, cria uma diversidade que, sendo positiva do ponto de vista das identidades, das experiências de vida, das partilhas... é, de facto, uma realidade que exige das entidades educadoras e dos seus responsáveis redobrados cuidados. O trabalho que o processo educativo envolve implica não só preocupações comunicativas e de aprendizagens de saberes concretos, como também finalidades na formação de cidadãos do mundo, capazes de viver e de interagir de modo construtivo com a diferença, num mundo cada vez mais global.

Os imigrantes em Portugal têm, segundo dados do ACIDI (2013), mais de 170 nacionalidades e falam mais de 100 línguas: eslavas, indo-arianas, semíticas, crioulas (crioulos afro-portugueses), sino-tibetanas (é de realçar, neste último grupo, a língua chinesa, designação que abrange não só o chinês/mandarim, mas também outras línguas como o cantonês e o xangainês ou wu).

A heterogeneidade do público que se confronta com a língua portuguesa como língua de acolhimento implica, de facto, uma análise individualizada.

“No entanto, dada a necessidade de encontrar pontos comuns para o conhecimento desse público como utilizador e aprendente do português, é possível agrupar alguns fatores e variações para a sua caracterização:

1. Variação do nível da proficiência em LP, principalmente quando da chegada a Portugal, nível que também difere de outras subvariáveis: a variação do tempo de exposição à língua, maior ou menor tempo de imersão linguística, seja em contextos em que o português é LM ou língua segunda (língua oficial e de escolarização).
2. Variação de conhecimentos da sua LM e da sua própria cultura, o que se refletirá de forma significativa na aprendizagem da língua portuguesa.
3. Variação de conhecimento e de uso de outras línguas, destacando-se entre estas as línguas europeias, e neste grupo as línguas novilatinas, as quais facilitarão certamente uma aprendizagem mais rápida, por meio do transfer de estratégias de comunicação e de aprendizagem.
4. Considera-se particularmente relevante a variação socioeconómica, com a subvariação profissional, nomeadamente a profissão exercida no contexto de origem e no de acolhimento (GROSSO; TAVARES; TAVARES, 2008a).” (GROSSO, 2010:67-68).

A presente situação económica do país e o crescimento económico dos países de origem – como o Brasil e Angola – têm vindo a reduzir o número de imigrantes em Portugal. O RIFA do Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (SEF, 2011), demonstra que Portugal deixou de ser atrativo para os estrangeiros. Os 436.822 cidadãos implicam recuos a valores de 2007. Vivem em Portugal 111.445 brasileiros, a comunidade estrangeira mais representativa, mas são menos 7.918 do que em 2010. Além dos cidadãos do Brasil, ucranianos, cabo-verdianos, romenos, angolanos e guineenses são as seis comunidades mais representativas. (MALHEIROS, 2013).

O número de emigrantes permanentes foi de 51.958, os imigrantes permanentes foram 14.606, segundo as Estatísticas Demográficas de 2012, publicadas pelo Instituto Nacional de Estatística (INE).

A saída massiva de pessoas e a fraca atratividade de Portugal estão a contribuir para a diminuição e para o envelhecimento da população em Portugal e, consequentemente, para a diminuição e para o envelhecimento das populações imigrantes. No entanto o “desafio para o ACIDI, seus parceiros e demais entidades com competência na área da imigração, não reduziu.” (MALHEIROS, 2013:5), o que é confirmado na segunda posição que Portugal volta a ocupar entre os países com as melhores práticas de integração de imigrantes (HUDDLESTON, T. et al., 2011), num barómetro de políticas públicas desenvolvidas na área de integração de imigrantes, em 31 países da Europa e da América do Norte.

“Para cada umas das 7 áreas políticas (acesso ao mercado de trabalho, reagrupamento familiar, educação, participação política, residência de longa duração, aquisição de nacionalidade e antidiscriminação), o MIPEX identifica os mais elevados padrões europeus e internacionais com vista a assegurar a igualdade de direitos, deveres e oportunidades para todos os residentes. (...) O MIPEX integra 148 indicadores políticos sobre a integração de migrantes. (...) Ao contrário dos índices baseados em pareceres de peritos, o MIPEX tem por base leis e políticas públicas e acções de investigação.” (HUDDLESTON, T. et al., 2011:7).

Embora não sejam referidas explicitamente as ações de ENF e o barómetro se refira exclusivamente à escola como entidade responsável pela educação – e os alunos migrantes apenas sejam identificados como crianças e jovens – o estudo indica:

“Os mais diligentes encontram-se na América do Norte, nos países Nórdicos e no Benelux. O Reino Unido lidera o grupo dos maiores países de imigração da Europa. De entre os novos países de imigração, Portugal é aquele que possui as melhores práticas, tal como a República Checa na Europa Central e a Estónia no Báltico. Os restantes ficam abaixo do marco de 50 %, alguns deles com resultados bastante inferiores (FR, IE, LV, LT, BG, HU).” (HUDDLESTON, T. et al., 2011:16).

3. As políticas linguísticas

3.1. Da teoria à prática

Tendo em conta as políticas e os processos de educação em Portugal, encontramos, na investigação feita nos documentos da Europa e os que legislam a educação em Portugal, o comprovativo de que estamos hoje num tempo de partilha de responsabilidades, teoricamente evidentes mas nem sempre pacíficas, entre as decisões sobre políticas e as práticas de um número crescente de atores.

“No âmago da problemática do século XXI está a tensão entre o global e o local: cada um deveria tornar-se, aos poucos, cidadão do mundo, sem perder as suas raízes, pela participação ativa na vida do seu país e das comunidades de base. A tensão entre o universal e o singular: a globalização da cultura realiza-se de forma progressiva, mas ainda parcialmente. De facto, ela é incontornável com suas promessas e com seus riscos: um dos mais graves é, exatamente, o esquecimento do carácter único de cada pessoa, de sua vocação para decidir seu destino e realizar todas as suas potencialidades, conservando a riqueza de suas tradições e de sua própria cultura que, se não forem tomadas as devidas providências, corre o risco de desaparecer sob a influência das mudanças em curso.” (DELORS et al., 1996:8).

Efetivamente, a realidade social não é coincidente com o discurso técnico ou político sobre o que se espera dela. Cabe-nos analisar esses discursos, entendê-los enquanto diretrizes importantes, orientações baseadas muitas vezes em realidades de outros, para conseguir uma análise crítica dos fenómenos sociais.

“A Comissão pensa que cabe à educação construir um sistema mais flexível, com maior diversidade de cursos e maior possibilidade de transferência entre diversas modalidades de ensino ou, então, entre a experiência profissional e o retorno para aprimoramento da formação, constituem respostas válidas para as questões formuladas pela inadequação entre a oferta e a demanda de emprego. Tal sistema permitiria também reduzir o fracasso escolar que – e trata-se de uma

evidência – está na origem do enorme desperdício de recursos humanos.”
(DELORS et al., 1996:11).

Os objetivos desejados pelas entidades europeias nem sempre são práticas nos países, porque há outras condicionantes que, de acordo com os autores supra citados:

“(...) contribuem para o sucesso das reformas educacionais: em primeiro lugar, a comunidade local, principalmente os pais, a diretoria das escolas e os professores; em segundo lugar, as autoridades constituídas; e, em terceiro lugar, a comunidade internacional. (...) é manifesta a preeminência da comunidade local em uma estratégia de implementação de qualquer reforma.” (DELORS et al., 1996:19).

Uma regulação da educação acontece, portanto, a três níveis: a “nível transnacional”, que remete para um conjunto de normas, discursos e instrumentos produzidos, que circulam nos fóruns de decisão e consulta internacionais e exercem influência nos outros níveis; a “nível nacional”, que corresponde ao que habitualmente designamos por Estado; a nível da “microrregulação local”, que diz respeito ao processo de coordenação da ação dos atores, resultando da interação, em negociação ou compromisso de diferentes lógicas, interesses, racionalidades e estratégias.

“(...) perante uma demanda cada vez maior, além de ser cada vez mais exigente, como atuar de modo a que as políticas na área da educação executem um duplo objetivo: a qualidade do ensino e a equidade? Estas são as questões formuladas pela Comissão a propósito de cursos, métodos e conteúdos de ensino, como condições necessárias para sua eficácia.” (DELORS et al., 1996:14).

A análise da evolução da política de educação de adultos e da formação de imigrantes, a nível internacional e nacional, centrou-se em fontes documentais. A análise das lógicas de ação das ofertas de educação e formação frequentadas por adultos pouco escolarizados e por imigrantes baseia-se, sobretudo, no estudo de caso apresentado do Capítulo III.

3.2. O transnacional

Delors, referindo-se ao relatório Educação, Um Tesouro por Descobrir, esclarece:

“Ao escolher o título para este relatório, a Comissão inspirou-se na fábula *Le laboureur et ses enfants* [O lavrador e seus filhos] de La Fontaine: “Livrem-se (disse o lavrador) de vender a herança,/ Deixada por nossos antepassados,/ No interior, esconde-se um tesouro.” Assim, parodiando o poeta, que elogiava o trabalho e referindo-se à educação ou tudo o que a humanidade tem aprendido acerca de si mesma, seria possível levá-lo a afirmar: “Mas, o pai foi sábio/ Ao mostrar-lhes, antes de morrer,/ Que a educação é um tesouro.” (DELORS et al., 1996:25).

Seguindo as orientações da UNESCO, a educação e a formação de adultos passou por campanhas de alfabetização até que, no início dos anos 70, surgiu o movimento de educação permanente, numa perspectiva de valorização e centralidade da pessoa humana através dos processos educativos. Ganham visibilidade as distinções, em contextos educativos, entre os diferentes níveis de formalização possível. Em processos educativos que decorrem em todo o ciclo de vida, integram-se e articulam-se processos formais (cujo protótipo é o ensino na escola), processos não formais (marcados pela flexibilidade de horários, programas e locais, normalmente de caráter voluntário, sem preocupações de certificação e pensados “à medida” de públicos e situações particulares) e processos informais (correspondentes a todas as situações potencialmente educativas, mesmo que pouco ou nada organizadas ou estruturadas, voluntárias ou involuntárias). O reconhecimento e a valorização dos processos e dinâmicas educativas não formais e informais é uma aquisição que nasce na formação de adultos, frequentemente identificado (de forma redutora) ao conceito de educação permanente.

A conceção larga de educação – quer no sentido temporal, quer na diversidade de formas possíveis – está expressa na definição de educação de adultos, criada na Conferência de Nairobi, Quênia, promovida pela UNESCO em 1976, e ainda é uma referência:

“A expressão “educação de adultos” designa a totalidade dos processos organizados da educação, qualquer que seja o conteúdo, o nível ou o método, quer sejam formais ou não formais, quer prolonguem ou substituam a educação inicial ministrada nas escolas e nas universidades, e sob a forma de aprendizagem profissional, graças aos quais as pessoas consideradas como adultas pela sociedade a que pertencem desenvolvam as suas aptidões, enriqueçam os seus conhecimentos, melhorem as suas qualificações técnicas ou profissionais ou lhes dão uma nova orientação,

e fazem evoluir as suas atitudes ou o seu comportamento na dupla perspetiva de um desenvolvimento integral do homem e de uma participação no desenvolvimento social, económico e cultural equilibrado e independente.” (UNESCO, 1976:106).

Na quinta Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (CONFITEA), ocorrida em Hamburgo (UNESCO, 1997), a definição de educação de adultos é ainda mais explícita e implica o empenho de todos para serem cumpridos direitos universais, o que remete para os direitos da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948): “a educação deve promover a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações, grupos raciais e religiosos” (Art. 26)¹³, temáticas que têm sido objeto de reflexão na agenda do debate político e público europeu sobre a imigração.

O Programa para a Avaliação Internacional de Competências de Adultos¹⁴, uma iniciativa de 2014 da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) submeteu mais de 150 mil pessoas – oriundas de 24 países (Portugal não participou), com idades entre os 16 e os 65 anos – a vários testes e divulgou dados que mostram que: quanto mais alto for o nível de formação/educação, mais competências tem a pessoa e, conseqüentemente, mais possibilidades de emprego; as pessoas com menos formação têm mais propensão para problemas de saúde, de integração e de confiança.

O ensino da língua do contexto de acolhimento é um direito definido na Carta Social Europeia (1996, ratificada em 2001) e os membros do Conselho da Europa predispõem-se “a favorecer e a facilitar o ensino da língua nacional do Estado de acolhimento ou, se neste houver várias, de uma delas, aos trabalhadores migrantes e aos membros das suas famílias.” (ponto 11, art. 19)¹⁵.

“No Conselho Europeu, realizado em Bruxelas no dia 15 de dezembro de 2006, os chefes de Estado e governo dos 25 consideraram as questões da imigração como uma das prioridades da UE no início do séc. XXI,

¹³ Carta de Nairobi, 1976. Disponível em: <https://dre.pt/comum/html/legis/dudh.html> (acesso em 21-4-2014).

¹⁴ Disponível em: http://www.oecd.org/site/piaac/Brochure_PORT_Feb%202014.pdf (acesso em 21-4-2014).

¹⁵ A Carta Social Europeia, de 3 de maio de 1996, foi subscrita por Portugal nesse ano e ratificada em 2001 em Diário da República, n. 241/17 out. 2001. Disponível em: <http://vlex.pt/tags/carta-social-europeia-142427> e em http://direitoshumanos.gddc.pt/3_1/IIIPAG3_1_21.htm (acesso em 21-4-2014).

salientando-se a necessidade de políticas e de medidas concretas, mais rápidas e eficazes, no que respeita à integração e ao diálogo intercultural para a promoção de um tecido social mais coeso e humano.” (GROSSO, TAVARES, TAVARES, 2008:5).

Em Delors et al. (DELORS et al., 1996:42) refere-se que “a exigência duma solidariedade à escala mundial supõe que todos ultrapassem a tendência de se fecharem sobre si mesmos, de modo a abrirem-se à compreensão dos outros”. Este olhar para o ensino-aprendizagem das línguas implica uma visão intercultural na construção das políticas de cada país e abordagens interculturais que levem a redimensionar a práxis pedagógica. Ensinar é um processo reflexivo e interacional que deve ter em conta a gestão da diversidade linguística e cultural no espaço de ensino-aprendizagem, envolvendo todos os que fazem parte do processo educativo.

Neste paradigma para o espaço socioeconómico cultural europeu, em 2001 surgiu, através do Conselho da Europa, o QECR. Numa abordagem orientada para a ação, o aprendente de uma língua é, sobretudo, visto como utilizador e ator social na sociedade que o acolhe e potencial interveniente nos acontecimentos que ocorrem nos diferentes lugares do mundo. O QECR surge como um sustentáculo de uma política linguística europeia que propõe a promoção do plurilinguismo, incentivando a flexibilidade dos currículos, criando uma cultura de ensino participada por todos.

3.3. O nacional

O ensino recorrente de adultos, que existiu em Portugal a partir do final dos anos 80, estava claramente colado ao paradigma escolar. A influência das diretrizes europeias de promoção da Aprendizagem ao Longo da Vida e os baixíssimos níveis de escolaridade da população portuguesa, por comparação aos dos nossos parceiros europeus, levaram a uma nova forma de encarar a educação de adultos e à adaptação do ensino-aprendizagem a essa vertente inovadora.

Portugal passou a ter de gerir uma diversidade étnico-cultural e precisou de se adaptar às novas perspetivas europeias. Mas, se a nível normativo existe um corpo legislativo suficiente, quer por iniciativa nacional, quer por ratificação de convenções internacionais ou de diretivas comunitárias, ao nível pragmático muito falta fazer.

Importa salientar, na história recente, a constituição, em 1991, do Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural, que representou um importante avanço e que propunha “coordenar, incentivar e promover, no âmbito do sistema educativo, os programas e as acções que visem a educação para os valores da tolerância, do diálogo e da solidariedade entre diferentes povos, etnias e culturas”¹⁶.

Cinco anos depois, em 1996, foi criado o cargo de Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (ACIME) com “a missão de acompanhar a nível interministerial o apoio à integração dos imigrantes, cuja presença constitui um factor de enriquecimento da sociedade portuguesa”, tendo entre os seus objetivos principais: “(...) Contribuir para a melhoria das condições de vida dos imigrantes em Portugal, de forma a proporcionar a sua integração na sociedade, no respeito pela sua identidade e cultura de origem; contribuir para que todos os cidadãos legalmente residentes em Portugal gozem de dignidade e oportunidades idênticas, de forma a eliminar as discriminações e a combater o racismo e a xenofobia”¹⁷.

Na sequência das preocupações ligadas à temática da imigração, foram também criados o Conselho Consultivo para os Assuntos da Imigração e a Comissão para a Igualdade e Contra a Discriminação Racial que permitiram o acesso dos grupos étnico-culturais aos planos de apoio social: Planos Especiais de Realojamento (PER) e Rendimento Mínimo Garantido, entre outras prestações sociais.

Em 2001 o Programa Portugal Acolhe, dinamizado pelo Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP), promoveu o ensino de português e a introdução à cidadania. As constantes referências que surgem em Portugal, promovendo o desenvolvimento do ensino-aprendizagem do português como língua de acolhimento, integram-se plenamente nos princípios do QECR. A análise dos perfis, o conhecimento das necessidades dos aprendentes e a consciência da realidade existente na sociedade de acolhimento estão presentes, quer nas tarefas, quer nas atividades, quer nos processos necessários para atingir os objetivos desejados.

¹⁶ Despacho Normativo nº 63/91, de 13 de Março. Disponível em:

<http://www.dre.pt/cgi/dr1s.exe?t=dr&cap=1-1200&doc=19910788%20&v02=&v01=2&v03=1900-01-01&v04=3000-12-21&v05=&v06=&v07=&v08=&v09=&v10=&v11=Despacho%20Normativo&v12=63/91&v13=&v14=&v15=&sort=0&submit=Pesquisar> (acesso em 21-4-2014).

¹⁷ Decreto-Lei nº 3 -A / 96 de 26 de Janeiro. Disponível em: <http://www.dre.pt/cgi/dr1s.exe?t=dr&cap=1-1200&doc=19960179%20&v02=&v01=2&v03=1900-01-01&v04=3000-12-21&v05=&v06=&v07=&v08=&v09=&v10=&v11=%27Decreto-Lei%27&v12=&v13=&v14=&v15=&sort=0&submit=Pesquisar> (acesso em 21-4-2014).

O ensino de PLNМ exige abordagens didáticas diferentes das que são usadas no ensino da LM. À institucionalização do PLNМ – com métodos, materiais e avaliação próprios – veio juntar-se o trabalho de investigação e de formação de algumas instituições de ensino superior. Por outro lado, foram-se publicando livros e manuais sobre a temática e implementaram-se projetos. Todavia, os materiais só por si não configuram um método; a língua que se ensina chega aos alunos através de atividades. São elas que constituem o verdadeiro teste para qualquer método, uma vez que as aprendizagens só se concretizam a partir de operações. Não se pode desejar que o aluno aprenda a comunicar se as atividades se centrarem no ensino de regras gramaticais, na repetição ou consolidação de sílabas ou palavras desgarradas, em contextos comunicativos reais ou credíveis.

O governo português concedeu, ainda, a nacionalidade, por naturalização¹⁸, aos estrangeiros que, entre outros requisitos, demonstrassem conhecer suficientemente a LP. Este conhecimento suficiente em língua portuguesa foi traduzido pelo nível A2 do QECR, que abrange dois níveis: A1 (iniciação) e A2 (elementar). Concretizando o objetivo de apoiar quem ensina a LP, em Portugal têm sido elaborados documentos como *A Actividade Comunicativa em Português do Falante de Língua Materna Chinesa* (GROSSO, 2007), *O Português para Falantes de Outras Línguas, o Utilizador Elementar no País de Acolhimento* (GROSSO, M. J., TAVARES, A., TAVARES, M., 2008), *O Português para Falantes de Outras Línguas, Sugestões de Actividades e Exercícios*, das mesmas autoras, destinados essencialmente a formadores/ensinantes de adultos (cidadãos não nativos, recém-chegados a Portugal, com proficiência nula ou mínima em LP). Os níveis de proficiência A1 e A2 para o público adulto resultam da adequação dos descritores das competências do QECR.

Num contexto de imersão, as tarefas e as atividades de ensino-aprendizagem ganham sentido e relevância, mobilizando competências que não são exclusivamente linguísticas, porque são formas de “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser, aprender a viver juntos” (DELORS et al., 1996:163). Foi elaborado *O Português para Falantes de Outras Línguas, o Utilizador Independente no País de Acolhimento* (GROSSO, M. J., TAVARES, A., TAVARES, A., 2009) que, através de descritores

¹⁸ Lei Orgânica nº 2/2006, aprovada pela Assembleia da República no dia 16 de fevereiro de 2006, regulamentada através do Decreto-Lei nº 237-A de 14 dezembro de 2006, entrou em vigor no dia 15 de dezembro de 2006. Disponível em: http://www.nacionalidade.sef.pt/docs/LO_2_2006.pdf (acesso em 18-4-2014).

nível B (B1 e B2) e de tipos de tarefas, propõe contributos para aprendizagens de língua de nível B1 – Limiar – e B2 – Vantagem.

Na língua de acolhimento são privilegiadas áreas que, respeitando o proposto no Conselho da Europa de 2001, promovem o conhecimento sociocultural, o saber profissional, a consciência intercultural, as relações interpessoais, a partilha de saberes, favorecem a interajuda e ultrapassam estereótipos, pela interação e pelo diálogo intercultural. As atividades e as tarefas são significativas para o público-aprendente porque apelam às competências gerais e comunicativas desse público, às dinâmicas do trabalho de grupo, numa relação de partilha contínua e intercultural entre quem ensina e quem aprende.

Em Portugal, a implementação e monitorização das políticas de imigração e asilo são da competência do Ministério da Administração Interna (MAI), tutelando a entrada, permanência, saída e afastamento de cidadãos estrangeiros do território nacional. A atuação do MAI, em particular pela intervenção do SEF, incide em todos os eixos da política de imigração e asilo, com primazia para os três primeiros. Para estas políticas concorrem também contributos sectoriais, nomeadamente a política de integração a cargo da Presidência do Conselho de Ministros (PCM), a política de representação externa e concessão de vistos pelo Ministério dos Negócios Estrangeiros (MNE) e as políticas de emprego, qualificação e segurança social pelo Ministério da Economia e do Emprego (MEE). (DIAS et al., 2013:11).

“A implementação de medidas económicas e políticas austeras não reduziu o consenso nacional e o apoio à integração. Portugal registou alguns dos maiores progressos (...). Foi um dos países que mais se esforçou para assegurar o exercício do direito à residência de longa duração (Lei da Imigração de 2007) e dar resposta específica à situação laboral dos imigrantes (Planos de Integração de Imigrantes, Reconhecimento de Qualificações). Os requisitos relativos à residência acompanharam a crise e as mudanças na sociedade de forma a evitar a exclusão de longa duração. A lei da nacionalidade, baseada na reforma de 2006, é a que melhor promove a edificação de uma cidadania comum dos 31 países do MIPEX. Os residentes continuam a beneficiar de leis contra a discriminação, a favor das oportunidades, da participação na vida política e de políticas de educação mais eficazes (...) O país possui mais investigadores na área da integração e são levados a cabo mais trabalhos

de avaliação (por exemplo, no Observatório da Imigração), cujas recomendações visam melhorar as políticas, decisões e sensibilização da opinião pública.” (HUDDLESTON, T. et al., 2011:26).

Uma das áreas de melhoria assinalada no mesmo documento é a educação:

“Portugal poderia aplicar padrões de qualidade obrigatórios aos cursos de língua portuguesa (...) e promover o ensino de mais línguas das comunidades imigrantes (por exemplo através de escolas bilingues para cabo-verdianos e escolas de mandarim).” São referidos exemplos de países que “têm obtido melhores resultados com os pais migrantes, envolvendo-os na educação dos seus filhos” (...), países que têm professores com “formação para dar respostas às necessidades específicas dos migrantes”, países que “têm procurado tornar as escolas e o pessoal docente mais diversificados”, países que criaram centros especializados para avaliação das aprendizagens anteriores dos alunos recém-chegados, com vista a uma melhor colocação dos mesmos.” (HUDDLESTON, Thomas et al., 2011:29).

A promoção da integração social na educação é, segundo o mesmo relatório acima referido, uma área que ainda apresenta alguns pontos fracos na maioria dos países, incluindo Portugal. É afirmado que o país ocupa “a 1ª posição em termos de facilidade de acesso à educação (...) e a 5ª posição em termos de “educação internacional”. Todos os alunos, independentemente do seu estatuto, têm acesso à escola e a um apoio direcionado para as famílias mais vulneráveis, aprendendo ainda a conviver num ambiente marcado pela diversidade.

Ainda de acordo com o mesmo documento, a área que coloca Portugal a meio da tabela tem a ver com o aproveitamento das novas oportunidades e a resposta às necessidades (...) dos migrantes em ambiente escolar. Têm acesso ao ensino da LP e a algum apoio extra. Para além dos muitos projetos ACIDI, o programa nacional de referência é o Programa Escolhas que, na sua 3ª edição, promove a colaboração entre 780 parceiros e 81695 beneficiários, sobretudo jovens imigrantes desfavorecidos. (HUDDLESTON, T. et al., 2011:29). O documento não se refere especificamente à formação de adultos imigrantes em português, língua de acolhimento, apenas cita o programa Novas Oportunidades, destinado à certificação de competências académicas e profissionais de adultos. Também não há referências específicas a ensino e aprendizagens não formais.

Para haver uma integração de imigrantes que dignifique quem chega (e quem acolhe), é necessário ter consciência que um estrangeiro, quando não é dada a ferramenta básica de aprendizagem que é a língua, é um cidadão a quem estão a comprometer as possibilidades de uma boa integração na comunidade e, possivelmente, a vedar as oportunidades da sua futura realização pessoal e social.

Principalmente a partir de 2001, com a chegada de imigrantes da Europa de leste, o ensino da LP ganhou mais atores. Escolas, associações, instituições, juntas de freguesia... promoveram cursos (maioritariamente noturnos) para adultos imigrantes – beneficiando da colaboração determinada de professores e outros profissionais – divulgados essencialmente pelos serviços do ACIDI. (GROSSO, 2010).

O Centro de Formação Profissional do IEFP, inserido na estrutura do Ministério do Trabalho e da Segurança Social, implementou o Programa Portugal Acolhe, de formação em Português Básico para Estrangeiros, através do referencial Português 2ª Língua e incluía aprendizagem de língua e de cidadania. O programa decorreu no âmbito da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA), para as ações S@bER, dirigia-se a adultos estrangeiros trabalhadores. (GROSSO, 2010).

A crescente necessidade do ensino de português L2 verificou-se também na abertura e na procura de cursos de formação de professores nessa área, em universidades portuguesas.

Efetivamente o contexto social e institucional envolve múltiplas realidades. O Plano para a Integração dos Imigrantes (2006), O Desafio da Diversidade e do Acolhimento, Declaração Final (2006), as consequentes leis¹⁹ que traduzem as políticas e as ideologias dos governos em Portugal, os estudos que no país e/ou a nível transnacional são realizados... traduzem os progressos, mas também os pontos menos positivos que as práticas de acolhimento vão implicando.

Para as minorias étnicas é vantajoso ter um pleno acesso a uma participação social sem ter de abdicar da(s) sua(s) identidade(s); para a população nativa é importante sublinhar não só a aceitação da diversidade étnico-cultural, mas também os contributos de uma sociedade multicultural.

¹⁹ Referimo-nos, por exemplo, às alterações legislativas do regime de entrada, permanência, saída e afastamento de estrangeiros do território nacional (Lei n.º 29/2012, de 9 de Agosto, que altera a Lei n.º 23/2007, de 4 de Julho), à estrutura orgânica do SEF (Decreto-Lei n.º 240/2012, de 6 de Novembro, que altera o Decreto-Lei n.º 252/2000, de 16 de Outubro) e às alterações resultantes do Diário da República, 1ª série, N.º 182, de 17 de setembro de 2010, Resolução do Conselho de Ministros n.º 74/2010.

As políticas em Portugal, concretizando sugestões europeias, vão-se adaptando²⁰, nem sempre seguindo o percurso anteriormente delineado para o que se entende ser a necessidade das realidades do momento, porque as práticas dependem não tanto de uma política isolada, mas muito mais do efeito acumulado de várias políticas. A construção da uma vontade coletiva que concretize o seu desenvolvimento sofre fortes resistências, particularmente em tempos de crise económica. O “objetivo das políticas multiculturalistas – contrariar a exploração dos grupos oprimidos – é inteiramente louvável. Mas não pode ser alcançado sem o apoio alargado de uma comunidade nacional ou sem um sentimento de justiça social que tem de estar para além das pretensões e dos agravos de qualquer grupo específico.” (GIDDENS, 1999:118).

3.4. A microrregulação local

O Prefácio da publicação da UNESCO, em 1978, e posteriormente traduzido por Alberto Melo e Ana Beanvente, regista que a experiência portuguesa, tal como se desenvolveu depois da queda da ditadura, parece particularmente interessante pela variedade de iniciativas que se manifestavam em matéria de educação popular e pela originalidade das estratégias e das experiências que a Direção-Geral da Educação Permanente (DGEP), no Ministério da Educação, promoveu para conseguir que a educação de adultos fosse obra dos próprios adultos. (MELO, A., BENAVENTE, A. 1978).

²⁰ COMISSÃO EUROPEIA, Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida, SEC 1832, Bruxelas, 2000.

EUROPEAN YOUTH FORUM, Staying Alive – The Non-Formal Learning Domain in Europe, 0793-2k, Bruxelas, 2000.

COMISSÃO EUROPEIA, Livro Branco: Um Novo Impulso à Juventude Europeia, COM, 2001, 681, Bruxelas 2001b.

COMISSÃO EUROPEIA, Validation of Non-Formal and Informal Learning: Contribution of the Commission Expert Group (Progress Report), 2003b.

COMISSÃO EUROPEIA, Decision of the European Parliament and of the Council Establishing an Integrated Action Programme in the Field of Lifelong Learning, COM, 474 final, Brussels, 2004.

CONSELHO DA EUROPA, Draft Recommendation on the Promotion and Recognition of Non-Formal Education/Learning of Young People, European Steering Committee for Youth (CDEJ), Strasbourg, 2003.

CONSELHO DA UNIÃO EUROPEIA, Projecto de Conclusões do Conselho e dos Representantes dos Governos dos Estados-Membros Reunidos no Conselho sobre Princípios Comuns Europeus de Identificação e de Validação da Aprendizagem Não-formal e Informal, 9600/04 EDUC 118 SOC 253, Bruxelas, 2004.

Serão, portanto, estes os primeiros registos oficiais de iniciativas de educação não formal de adultos em Portugal. Essa valorização resultou da “passagem relâmpago” pela Direção Geral de Educação Permanente (outubro 75 a julho 76) de uma equipa liderada por Alberto Melo que, com especial sensibilidade neste campo, permitiu, utilizando o contexto político existente, valorizar práticas não formais (ainda não denominadas deste modo), atribuindo-lhes estatuto de domínio educativo.

Articulando o Estado com o movimento popular, constitui-se, nas palavras de A. Melo e A. Benavente (1978), numa unidade “subversiva” da administração pública, num trabalho que pretendia não só responder diretamente às solicitações dos grupos sociais, procurando dar gradualmente respostas de carácter educativo, mas também despertar a vontade de desenvolvimento e mudança coletiva através de uma intervenção que, não tendo sido solicitada pelas comunidades, passava pelo registo escrito dos fenómenos culturais locais.

A valorização do local exemplifica um discurso político em que se reconhece a importância das políticas educativas concretizadas. As múltiplas formas de parcerias entre o Estado e outras organizações, instituições ou serviços locais, para desenvolvimento de projetos comuns são, para alguns, a promoção “das relações de proximidade e das lógicas comunitárias”, garantindo a eficácia da gestão dos problemas sociais através da desconcentração do Estado. Para outros, elas traduzem “uma reactualização do antigo paradigma, num contexto onde se reconhece a ingovernabilidade dos sistemas sociais a partir da sua gestão centralizada” porque implicam o “desenvolvimento de um conjunto de instrumentos que têm conduzido à perda da autonomia financeira, dos actores locais, e a aposta em modalidades de financiamento mais voláteis”. (CORREIA, CAMELO, 2003:168-174).

Por outras palavras, as entidades locais, porque dependem financeiramente do Estado, não têm autonomia para definirem e implementarem programas de intervenção próprios, orientados para atividades que atingissem melhorias sociais. Pelo contrário, por dependerem de apoios financeiros, acedem ao que o estado define como importante. Ao terceiro setor, que melhor conhece a realidade, é vedada a possibilidade de decisão e, por isso, “os ideais de democracia radical e de mudança social cedem lugar a objectivos de índole assistencialista ou de ajustamento”, definidos pelo poder central. (LIMA, 2005:54).

A esses processos de aprendizagem locais refere-se Lima como consequência das “políticas educativas descontínuas”, do “desapego das elites políticas e culturais

relativamente à educação básica dos seus concidadãos bem como a ausência de grandes instituições educativas ou de movimentos sociais com impacto na educação da população adulta”. (LIMA, 2005:31).

O período compreendido entre 1974 e 2004, a que se refere Lima, caracteriza-se por contínuas mudanças que interrompem e abandonam “certas políticas para dar lugar a outras e assim sucessivamente”, alterando as “lógicas político-educativas, as prioridades, as dimensões organizacionais e administrativas, mesmo os elementos de ordem conceptual”. Assiste-se, na opinião do autor, a uma “política pública realizada através da ausência de medidas minimamente consistentes, alienando as responsabilidades do estado e os imperativos constitucionais quanto à democratização da educação. (LIMA, 2005:32).

É desta ausência do papel do estado na educação que a ENF ganha impacto, em primeiro lugar enquanto “educação popular”, “para bem cedo terem sido objecto de uma espécie de esmagamento”. (LIMA, 2005:33).

O estudo de ações localmente negociadas e construídas pode ser um contributo para projetos futuros, e os processos de intervenção local representam dinâmicas educativas e formativas “capazes de colocar o enfoque nos processos de aprendizagem, valorizando os conhecimentos experienciais e a interacção colectiva na resolução dos problemas locais”. (CANÁRIO, 1999:66). Mas, o “esmagamento”, a que se refere Lima, não é compatível com essa ideia de contributo pretendido por Canário. Porque duas “lógicas distintas, mas articuláveis, viriam a adquirir protagonismo: por um lado, uma lógica de controlo social, de regresso a orientações escolarizantes, sob controlo centralizado da política e da administração da educação, de que resultou um processo de forte redução do campo da educação de adultos considerado legítimo e passível de apoios públicos, a partir de então crescentemente formalizado”. (LIMA, 2005:33).

Lima reconhece “o dinamismo e o elevado potencial socioeducativo das associações locais no desenvolvimento de programas e acções de educação popular de adultos”, “a relevância do movimento associativo”, a existência de “elementos com elevado potencial socioeducativo, buscando uma articulação entre as lógicas estatais e lógicas comunitárias e associativas, de tipo popular e democrático”. E aponta críticas sempre que a “indução predominou sobre a intervenção e a “lógica do programa” inibiu a “lógica de serviço público”. (LIMA, 2005:34-48).

Se a expressão “educação não formal” teve durante alguns anos o significado que no passado se designava por “educação fora da escola”, presentemente a ENF distingue-

-se da educação formal (ou do ensino mais formalizado) no que respeita à estrutura, à forma como é organizada e à tipologia de reconhecimento e qualificações que este tipo de aprendizagem confere. No entanto, a educação não formal pode ser vista como complementar – e não contraditória ou alternativa – ao sistema de educação formal e deve, pois, ser entendida, respeitada e desenvolvida em articulação permanente quer com a educação formal, quer com a educação informal.

A identificação errónea entre universo educativo e universo escolar apenas nos permite conceber, numa visão truncada, incompleta e redutora, um processo educativo definido a partir de organizações especializadas e balizada por sessões formais, programas, avaliações e certificados. Será necessário – para bem da Educação no seu sentido mais lato – que sejam reconhecidos os aspetos positivos, gerados pela aprendizagem não formal (dentro ou fora do contexto escolar), se valorizem explicitamente os espaços, os atores e as propostas pedagógicas que tornam possíveis essas aprendizagens de uma forma estruturada, orientada, específica e sistemática. Só assim se poderão adequar processos aos públicos, de modo a que os aprendentes sejam, realmente e independentemente das várias ideologias, o grande objetivo da Educação.

O documento “Contextos Educativos Não Formais: Reconhecimento, Valorização e Capacidade Motivacional” (NOGUEIRA, 2007) surgiu como resultado do trabalho de observação/ação realizado no âmbito do projeto transnacional Motivar os Adultos para a Aprendizagem (MAPA) – Programa Socrates-Grundtvig. O projeto, coordenado pela Direcção-Geral de Formação Vocacional, decorreu entre 2004 e 2007 e desenvolveu-se em parceria com três instituições de diversos países europeus. Tendo como público-alvo os adultos com baixos níveis de qualificação e como campo de observação instituições promotoras de ENF dos diferentes países parceiros, o projeto MAPA pretendeu identificar as práticas e as medidas que podem reforçar a motivação dos adultos para a aprendizagem a partir de atividades de educação não formal. À semelhança do realizado nos demais países parceiros do projeto, em Portugal, foi desenvolvido um trabalho de observação e análise de atividades de ENF, dirigidas a públicos adultos, promovidas por quatro instituições cuja colaboração foi, segundo o autor, inestimável.

Em 2004, delineou-se o Projecto Aproximações à Língua Portuguesa: atitudes e discursos de não nativos residentes em Portugal que teve início a 1 de março de 2005 e terminou no dia 30 de setembro de 2007.

“(…) o projecto estabeleceu como populações-alvo adultos e jovens-adultos de origem cabo-verdiana, ucraniana e chinesa que, de uma forma

mais ou menos guiada e sistemática, se tivessem envolvido em contextos/situações de aprendizagem formal e não formal da língua do país de acolhimento. Todavia, na sequência do desenvolvimento do projecto e, em particular, do conhecimento que foi sendo recolhido em relação às comunidades em estudo, acabou por se alargar o público a todos aqueles que investiram/investem no desenvolvimento de competências em LP, seja através do recurso a um processo de aprendizagem formal ou não formal (como inicialmente previsto) ou através do envolvimento consciente e intencional dos sujeitos em aprendizagens informais, tais como a interacção com outros falantes de Português.” (OLIVEIRA, FANCA, FERREIRA, 2007:2-3).

A importância das modalidades de educação não formal, em contexto escolar ou fora da escola, é referida em Canário (2006), ao apontar investigação produzida por vários autores, em vários períodos da História.

A conciliação simultânea das autoridades públicas e políticas, das organizações da sociedade civil e dos investigadores, no intuito de conceber uma agenda política consensual, no sentido de se proceder ao reconhecimento e valorização da educação não formal no nosso país, é, na nossa opinião, uma estratégia que visa melhorias na educação.

4. Ensino não formal de português língua estrangeira, em contexto de imersão

4.1. O aluno/formando

O reconhecimento e a validação das aprendizagens no âmbito da ENF e da educação informal constituem uma das cinco áreas prioritárias do Plano de Ação para a Educação de Adultos, da Comissão Europeia de 2007.

Em Portugal, as práticas educativas associadas à educação não formal são maioritariamente levadas a cabo por organizações da sociedade civil, assumem as mais diversas formas e estão ligadas à intervenção comunitária e/ou à animação sociocultural.

Neste estudo de caso, os perfis dos formandos que nos propomos estudar são múltiplos relativamente a idade, países de origem, língua materna, grau de escolarização.... Se, por um lado, admitirmos que estamos perante um público adulto, ao analisarmos a idade dos formandos, verificamos concretamente que se trata de cidadãos jovens adultos, adultos na fase-média e alguns já com idades próximas dos 50 anos.

Tratando-se de um estudo sobre educação em português, L2 para dois grupos de cidadãos pouco escolarizados (ver Cap. III), também se poderia erroneamente supor que esta situação se concretizava numa característica homogénea. De facto, o conceito de pouco escolarizado pode remeter para a situação de número reduzido de anos de frequência da escola – o que se pode traduzir, principalmente, por pessoas com poucas competências de leitura e de escrita – que as impossibilita da realização de um conjunto de atividades no dia-a-dia, mesmo utilizando a sua LM.

Ora, num contexto de L2, essas dificuldades surgem agravadas – sobretudo nos casos em que, por ainda se encontrarem em Portugal há pouco tempo, ou por razões de pouco contacto com falantes de português – há quem ainda não domine situações comuns e fundamentais para a sua inserção no país de acolhimento. Mas também pode acontecer estarmos perante indivíduos que, quer pelos contactos com o uso da língua (por motivos de residência, trabalho, frequência de contextos sociais, hábitos de leitura, de aprendizagens através dos media, domínios das tecnologias de informação...), quer pela facilidade em aprendizagens, se distanciam do perfil que, à partida, pode ser expectável.

Pelas razões atrás apontadas, os conceitos de escolarizado e alfabetizado são distintos. O primeiro está relacionado com a posse de determinado nível de escolaridade, enquanto o segundo traduz a aquisição e utilização social da capacidade de ler e escrever. O alfabetizado é “aquele que se iniciou e utiliza as bases de leitura e escrita no seu quotidiano, por vezes incluindo também o saber contar pelo sistema grafo-numérico (MAGALHÃES, 1994:237). Embora a frequência escolar permita o desenvolvimento de competências de leitura e escrita, “tal não significa que o acesso a estas capacidades e a sua operacionalização no quotidiano das populações se processem exclusivamente pela via da escolarização (MAGALHÃES, 1994:519).

As aprendizagens da escrita na língua de acolhimento também podem ser mais fáceis para imigrantes que utilizam com alguma frequência o alfabeto latino (romano),

para os que tem conhecimentos de línguas SVO²¹, mas também podem estar ligadas a outros fatores, por exemplo, ao tempo que o imigrante dedica à aprendizagem e ao uso da língua, quer esse processo seja realizado em contextos formais, não formais ou informais.

Os conceitos de identidade e de cultura são difíceis de definir. Tanto na percepção individual como na percepção coletiva de identidade, a cultura desempenha um papel principal para delimitar as diversas personalidades, os padrões de conduta e ainda as características próprias de cada grupo humano.

No passado era mais fácil definir as identidades porque a falta de contato entre as diferentes culturas originava a permanência de elementos que as diferenciavam. Atualmente a identidade é multidimensional; os jovens filhos de imigrantes possuem uma identidade mista e não duas ou uma dupla identidade, mesmo que existam nas dos seus pais traços que sejam divergentes. (FERREIRA, 2003). Da mesma forma, um indivíduo que nasceu e/ou viveu num país apropria-se de características desse espaço mas, ao ficar em contacto com outra(s) cultura(s), adquire características desse novo meio, sem que isso implique a anulação da cultura que traz consigo, ou o conflito entre aspectos diferentes; pelo contrário, as relações entre os grupos processam-se de forma a manterem as diferenças culturais e até podem implicar a sua acentuação.

Identidade é, para Camilleri et al. (1990), um sentimento através do qual um indivíduo percebe que há um eu diferente dos outros e, por isso, a construção da identidade pessoal só pode ser feita tendo como referencial a figura do outro. Assim, a sociabilidade vai interferir na educação intercultural do aluno/formando e na sua própria identidade. Ou seja, a interação reconstrói constantemente a identidade de cada um, no modo como se contesta, se aceita, ou se interioriza os traços do outro. A identidade é, portanto, mutável e manifesta-se em várias vertentes: profissional, ética, política, religiosa... Paulo Freire (FREIRE, 2003:71) resume esta ideia numa frase: "... desde muito pequenos aprendemos a entender o mundo que nos rodeia; por isso, antes mesmo de aprender a ler e a escrever palavras e frases, já estamos lendo, bem ou mal, o mundo que nos cerca.". Nas palavras de Saint-Exupéry "Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós".

²¹ Acrónimo que, na linguística, se refere às línguas cuja estrutura oracional apresenta a ordem: Sujeito, Verbo, Objeto (diferente de SOV, por exemplo, que se refere às línguas que adotam, preferencialmente, a ordem Sujeito, Objeto, Verbo, na sua sintaxe).

Poderíamos ainda referir as diferenças sociais, linguísticas, económicas, de género... que contribuem para a visão errónea de homogeneidade de um grupo, por muito coeso que ele se afigure. E esse grupo pode ser uma comunidade, mas também a turma, o grupo de formandos de LP.

A noção de imersão é, de facto, e pelas razões apontadas, uma realidade, mas não se corporiza igualmente em todos os imigrantes, mesmo que o tempo de estadia no país que os acolhe seja idêntico. Portanto, à heterogeneidade explícita dos vários aspetos que apontaremos no Cap. III, adicionam-se múltiplas situações que fazem de cada formando um ser único.

4.2. O professor/formador

“A relação entre teoria e prática, entre conhecimento científico e acção, em educação e formação, é bem mais complexa do que muitos gostariam que fosse. Se acompanhamos aqueles que pensam que as teorias não têm, nem terão, receitas a dar à prática, pensamos igualmente que a prática não informada pelo conhecimento científico e pelos esquemas conceptuais que ele oferece, se arrisca a permanecer muito pobre, artesanal, incapaz de reagir e resolver com êxito os problemas presentes e futuros da educação e da formação.” (ESTEVES, 2006:142).

A autonomia e a responsabilidade de quem ensina serão constantemente colocadas à prova nas decisões que têm de ser tomadas: o que ensinar, quando ensinar, como ensinar, onde...

Le Boterf define as competências necessárias ao desempenho das profissões complexas. Nelas, os profissionais devem enfrentar o desconhecido e a mudança permanente (LE BOTERF, 1997:21). O aumento da complexidade dos problemas a tratar, o carácter incerto do contexto de trabalho, as possibilidades oferecidas pelas novas tecnologias e pelas novas formas de organização do trabalho, a evolução dos sistemas de valor e das aspirações dos indivíduos, são aspetos aduzidos para alicerçar a tese de que a eficácia do trabalho não consente que o profissional simplesmente se limite a executar instruções que lhe sejam dadas (LE BOTERF, 1997:27). É certo que o autor não se refere especificamente à profissão de professor, mas, integrada, na nossa conceção, no leque das profissões complexas, poderíamos afirmar que, sendo o

professor/formador um facilitador do conhecimento, é-lhe, de facto, exigido que, no seu contexto profissional, saiba gerir os saberes e os conhecimentos, empenhar-se, integrar e combinar a multiplicidade e a heterogeneidade dos saberes e aprender.

No seguimento de Delors et al., (1996:33) muitos são os atores que se referem à importância do trabalho em equipa, indispensável para se obter sucesso no ensino-aprendizagem. O intercâmbio de professores e as parcerias entre instituições de países diferentes leva à abertura a outras culturas, civilizações e experiências.

No contexto educativo atual, mais “do que um professor “cultural” necessitamos de um professor transcultural, que, sendo um profissional exímio no domínio e na transmissão de saberes e saberes-fazer, necessita, para o ser realmente, de perceber os novos contextos culturais em que os indivíduos se vão situando, o que tem a ver com competências crítico-reflexivas.” (NÓVOA, 1989:68).

Um outro aspeto que importa realçar é a formação de professores. Nela há “que rejeitar o entendimento da formação como uma mera aquisição de conhecimentos e técnicas.” (BIZARRO, BRAGA, 2005:22) porque se assumimos que a universidade é portadora de uma missão plural, com destaque para a científica, a pedagógica, a profissional, a social e a cultural, há que entender que a formação de professores nela é assegurada, de pleno direito, como defende o Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas (CRUP, 1997:11): “Não é por ter uma vertente profissionalizante que a formação de professores deve deixar de ser realizada nas Universidades. Pelo contrário, a sua sólida base cultural, a sua íntima ligação com a investigação sugerem que as Universidades são, na verdade, locais privilegiados para a realizar.”.

Em julho de 2011, é publicado um referencial de formação pedagógica contínua de formadores/as (CORREIA, M. L., GROSSO, M. J., CASANOVA, C., 2011:3) “em torno de quatro grandes domínios: Sistemas de Educação, Formação e Certificação; Gestão da Formação, Tecnologias de Formação; Metodologias de Formação. Esta estrutura integra diversos módulos/cursos autónomos, possibilitando assim que cada formador possa construir o percurso de formação contínua que melhor corresponda às suas necessidades específicas de formação.” Apesar dos referenciais serem construídos para posterior validação do Centro Nacional de Qualificação de Formadores (CNQF), eles podem também servir para que cada professor/formador os utilize da forma que melhor se adapte às suas necessidades de formação, sobretudo se o fizer em equipa.

“O delinear do perfil de um professor de Português a falantes não nativos faz emergir um conjunto de competências gerais individuais (diferentes

saberes), que permitam ao ensinante adequar os métodos de ensino aos diferentes tipos de público e de contextos, gerir diferentes capacidades e conhecimentos dos alunos, ensinar e fazer interagir os aspetos socioculturais, ultrapassar as dificuldades dos aprendentes nas diferentes componentes (compreensão e expressão escritas e compreensão e expressão orais) e responder à heterogeneidade cultural. (...) A prática pedagógica não pode ser um fim, mas tem de ser o eixo central da formação em Português (LE/L2); é nela que o professor toma consciência de que a interação ocupa um lugar primordial na aprendizagem da língua.” (GROSSO, 2006:263-265).

O trabalho de um professor requer saberes, competências. “O conhecimento em língua, designadamente a descrição de componentes (como a linguística, sociolinguística e pragmática) da competência comunicativa e a sua transferência para a sala de aula, implica um saber-fazer que se adquire na interação com o público-aprendente” GROSSO (2006: 265). O professor, e concretamente o de PLE/PL2, precisa estar preparado para “fazer face à imprevisibilidade das situações de diversidade linguística e cultural, construindo competências a partir das experiências vivenciadas na sala de aula.” (GROSSO, 2006: 263).

4.3. As metodologias

Da existência de modelos não formais de aprendizagens incluídos em contextos formais não será fácil conhecer a origem. Porém, a “visibilidade” dos processos educativos não formais ocorre e afirma-se, progressivamente, a partir da segunda metade do século XX, nascidos em práticas educativas orientadas para públicos adultos no período imediatamente posterior à Segunda Guerra Mundial, no quadro da afirmação de uma ideologia “desenvolvimentista” que acredita no investimento educativo como principal alavanca para o desenvolvimento e a construção de “sociedades de abundância”. Na articulação entre as políticas de expansão da oferta educativa e as políticas orientadas para o desenvolvimento, algumas organizações supranacionais, com grande relevância para a UNESCO, desempenharam um papel relevante.

Em situação de aprendizagem na escola, vulgarmente denominada educação formal, existem atividades de ENF sempre que se organiza uma “atividade social

(produtiva, cultura, desportiva, associativa), tendo em conta uma intenção educativa facilitadora de aprendizagem de conhecimentos e competências identificáveis” (MORAND-AYMON, 2007:10). Sempre que se contemplam métodos de aprendizagem participativos, baseados na responsabilidade, autonomia e na vivência de cada aluno. O objetivo é ir ao encontro das necessidades e aspirações de cada um e desenvolver as competências pessoais, artísticas e culturais. Por isso, a autonomia dos alunos/formandos consegue-se fazendo conexões com outros saberes, outras áreas, outras culturas, propondo tarefas em andaimes – começando por aquilo que o aluno/formando sabe, para avançar em diferentes proficiências – de diferentes modos: interpretativos, interpessoais, expositivos.

A variedade e a multiplicidade de textos (escritos, visuais, audiovisuais...), quase sempre totalmente à disposição dos professores/formadores, através de documentos autênticos, dos meios de comunicação, das potencialidades que a internet permite – são uma mais-valia para o ensino e a aprendizagem das línguas estrangeiras, por serem reais, úteis e, portanto, geradoras do gosto pela aprendizagem.

Saber uma língua é ter competências de uso nos vários domínios (privado, público e profissional). Mas comunicar implica outros saberes, os extralinguísticos, que contribuem para a compreensão dos novos espaços e para a integração de quem chega. De facto, a aprendizagem de uma LE também é o conhecimento do “outro”; os códigos sociais são diferentes, os gestos, as atitudes, os símbolos têm outros significados.

E para que o que é identificativo de quem acolhe seja respeitado e, um dia, usado por quem chega, é preciso que essas competências – gramatical, sociolinguística, discursiva, estratégica – sejam apreendidas em situações reais da vida, tornado o aluno/formando um elemento ativo, o que contribuirá para o seu envolvimento e para o nascimento ou crescimento da sua empatia pelos novos espaços e contextos.

Como “a educação não-formal proporciona a aprendizagem de conteúdos previstos pelo ensino formal em novos espaços fora das escolas, nos quais as atividades podem ser desenvolvidas de forma direcionada e com objetivos definidos (GOHN, 1999:56), podemos afirmar que o não formal permite um maior sentido da realidade. De facto, “a capacidade de aprender através da experiência reveste-se de uma importância capital numa sociedade que coloca a ênfase na educação permanente dos seus membros e que espera que continuem a aprender ao longo de toda a vida” (CAVACO, 2002:2).

A educação não formal é, portanto, parte integrante de um todo educativo, sem a qual seria impossível implementar coerentemente uma efetiva estratégia de

aprendizagem. O aluno/formando deve ser ator das suas aprendizagens, sejam elas realizadas em modelos não formais, como nos informais, numa atitude de autonomia mais ou menos consciente.

Tendo em conta os desafios educativos e sociais, importa, portanto, não recear o uso de atividades de ENF, já que vários estudos comprovam que estas dão lugar a processos educativos identificáveis, reforçam o sentimento de pertença ao grupo, desenvolvem a interdependência dos membros do grupo, manifestam sentimentos de segurança, confiança e pertença social. As capacidades desenvolvidas valorizam a imagem de cada um, as aprendizagens são reais e constituem-se parte da identidade de cada indivíduo, toma-se consciência do que se aprende e de como se aprende, identifica-se a possibilidade de transferir, de utilizar em contextos diferentes o que se aprende.

Há referências que podem ser consideradas para a identificação de uma atividade de educação não formal: a expressão e explicitação da intenção educativa prosseguida pela atividade, a organização da atividade com este objetivo, o processo de aprendizagem desenvolvido, o acompanhamento pedagógico do processo educativo.

Abordando a intenção comunicativa, de acordo com o manual Classificação das Atividades de Aprendizagem do Eurostat, (CE, 2011:13), a ENF pode acolher pessoas de todas as idades. Consoante os contextos nacionais, pode abranger programas educativos orientados para a literacia dos adultos, ensino básico para crianças que não frequentam a escola, competências do quotidiano, competências profissionais e cultura geral.

Os programas de educação não formal não seguem necessariamente o sistema de “escala”, podendo ter uma duração variável. Nem sempre, por razões alheias ao processo educativo, a duração e a continuidade desses programas é o que se afigura desejado. Além disso, em situação de aprendizagem, o tempo não traz o mesmo para todos os alunos/formandos, mesmo em situações de semelhanças diagnosticadas pelo professor/formador.

Recorde-se, a propósito, a utilização da educação não-formal com o objetivo de proporcionar novas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento de novas competências àqueles que, por razões diversas, estão mais afastados ou abandonaram precocemente os processos de escolarização e qualificação formais e alcançaram a sua plena integração social.

Portanto, conhecendo o seu público e definindo as intenções e as prioridades, as atividades deverão ser organizadas de acordo com os processos de aprendizagem que melhor se adequam a cada situação.

O modelo dialógico social é orientado para a reflexão, a consciência crítica e para a participação social. Deste modo, as situações educativas incidem prioritariamente no desenvolvimento de competências sociais e não se reduzem à promoção de competências de leitura e escrita. A alfabetização é percebida como um meio ao dispor dos adultos para promover a sua participação social; trata-se de aprender a ler para intervir no mundo. A aprendizagem da leitura e escrita incide sobre os saberes e a cultura dos adultos, a lógica de emancipação é predominante neste modelo.

O modelo económico produtivo é orientado para a formação da população ativa e para o desenvolvimento de competências consideradas fundamentais no sector produtivo. A lógica de gestão de recursos humanos é preponderante neste modelo.

A aquisição de saberes resulta quase sempre das experiências vividas, em mecanismos de observação, imitação e experimentação (tentativa e erro). Portanto, ao possibilitar um contínuo de situações educativas, implicando um esforço permanente de mobilização, a partir de um intenso processo reflexivo, as aprendizagens são resultantes de processos indutivos e, em situações reais ou verossímeis, contextualizadas, há lugar à transferência de saberes (aplicação em contextos diferentes daqueles em que os adquiriram). Em todo este processo, torna-se evidente a importância da memória e, excetuando os casos de aprendizagens específicas, a importância da oralidade.

Nestas situações de bilateralidade, em que o professor e os alunos/formadores são ativos, as aprendizagens podem fazer-se de forma espontânea, não intencional, adicionam-se às que foram “provocadas”, geradas com um propósito educativo orientado e estruturado.

Reconhece-se que os alunos/formandos são sujeitos construtores da sua experiência e, neste caso, assumem um papel preponderante no processo formativo. As situações do dia-a-dia, do contexto social, familiar ou profissional, apresentam um grande potencial formativo que pode ser rentabilizado, o que ainda se afigura mais importante no caso de formandos pouco escolarizados.

Segundo Illich, a aprendizagem é a atividade humana menos necessitada de manipulação por outros, porque a maior parte do que se aprende não é resultado da instrução; é o resultado de participação aberta em situações significativas.” (ILLICH, 1985). Acredita-se que para aprender é necessário compreender o sentido das

experiências, ou seja, refletir e tornar conscientes as experiências de vida. É neste sentido que se pode falar de formação experiencial.

“O conceito de educação não-formal envolve, como uma parte integrante do desenvolvimento de saberes e competências, um vasto conjunto de valores sociais e éticos tais como os direitos humanos, a tolerância, a promoção da paz, a solidariedade e a justiça social, o diálogo inter-geracional, a igualdade de oportunidades, a cidadania democrática e a aprendizagem intercultural, entre outros. (...) É habitual dizer-se que, em educação não-formal, a forma é conteúdo. Os objectivos e as metodologias próprias das práticas educativas em contexto de educação não-formal têm fortemente em conta o desenvolvimento e a experiência pessoal do educando no seu todo. Por isso, a educação não-formal procura propiciar o enquadramento adequado para responder às aspirações e necessidades específicas do formando/educando bem como para desenvolver as suas competências pessoais, potenciando a sua criatividade”. (PINTO, 2005:4-5).

Em educação não formal, a avaliação é, regra geral, inerente ao próprio processo de desenvolvimento e está integrada no programa de atividades. Assume vários formatos e é participada por todos: professores/formadores e alunos/formandos no sentido de aferir progresso ou reconhecer necessidades suplementares. A eficácia dos mecanismos de aprendizagem em ENF pode ser apreciada e avaliada pela investigação social e educacional com o mesmo grau de credibilidade que a educação formal.

A valorização da educação não formal, ao longo deste trabalho, pretende levar a “reflectir a articulação mais satisfatória para os indivíduos e colectividades, entre as diferentes modalidades e perspectivas educativas e formativas” (Courtois, 1989:10). De facto, os “ âmbitos, os conteúdos, as metodologias e os princípios pedagógicos que as caracterizam, são (felizmente) cada vez mais partilhados de forma sinérgica e complementar” (Pinto, 2005:3).

III. Estudo de caso

1. O projeto de ensino de português a imigrantes adultos

1.1. O ACIDI e o projeto

Desde 1991, a criação do Secretariado Coordenador dos Programas Multiculturais, no Ministério da Educação, mais tarde designado “Secretariado Entre-culturas”, deu início a um trabalho sistemático na formação educativa de caráter intercultural.

O ACIDI é um instituto público (IP), integrado na administração indireta do Estado, dotado de autonomia administrativa, que prossegue atribuições da PCM, sob superintendência e tutela do Primeiro-Ministro ou de outro membro do Governo integrado na PCM. Tem como missão colaborar na conceção, execução e avaliação das políticas públicas, transversais e sectoriais, relevantes para a integração dos imigrantes e das minorias étnicas, bem como promover o diálogo entre as diversas culturas, etnias e religiões.

Ao Alto-Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural compete aplicar as coimas devidas pelo cometimento de infrações à Lei 134/99 de 28 de agosto e à Lei 18/2004 de 11 de maio, devendo os respetivos processos ser instruídos pela Inspeção-Geral competente em razão da matéria.

Ao ACIDI cabe ainda reconhecer as associações de imigrantes e seus descendentes nos termos do artigo 5º da Lei 115/99 de 3 de agosto e de acordo com o disposto no DL 75/2000 de 9 de maio.

O regime jurídico de entrada, permanência, saída e afastamento de estrangeiros (Decreto-Lei n.º 34/2003 de 25 de fevereiro), em coerência com o disposto no art.º 2, nº 2 alínea c) do DL 251/2002, veio prever a necessidade do SEF informar o ACIDI de determinadas decisões mais relevantes para a situação dos imigrantes.

As diferenças culturais, as diferenças na organização da sociedade, as diferenças no sistema legislativo, a quantidade e a diversidade de serviços aos quais os imigrantes têm de recorrer, levaram o ACIDI a criar um centro que reunisse, num mesmo espaço, diferentes serviços, instituições e gabinetes de apoio ao imigrante. Os Centros Nacionais

de Apoio ao Imigrante (CNAI) foram criados em 2004 para dar resposta a algumas das dificuldades sentidas pelos imigrantes no seu processo de integração em Portugal. Os CNAI são, portanto, um espaço pensado especialmente para os imigrantes.

A missão específica do ACIDI encontra-se consagrada no Decreto-Lei nº 167/2007 de 3 de maio, diploma que institui a Lei Orgânica do Alto-Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural, Instituto Público, e que refere, no seu nº 2 do artigo 3º, as atribuições do ACIDI, IP.

1.2. O projeto e o protocolo com as associações

Foi na sequência da necessidade de cumprimento dos objetivos de apoio aos imigrantes que surgiu a criação de um projeto inovador e, consequentemente, para tornar possível a sua operacionalização, o protocolo entre o ACIDI e cinco associações: AMRT, Associação Unida e Cultural da Quinta do Mocho, Fratia – Associação dos Imigrantes Romenos e Moldavos, Associação A Comunidade Islâmica da Tapada das Mercês e Mem-Martins, Doina – Associação de Imigrantes Romenos e Moldavos do Algarve.

Estas ações de educação não formal foram destinadas a imigrantes adultos. A organização curricular foi da responsabilidade de cada associação, em função das características do grupo alvo. A duração total das ações estava compreendida entre 150h e 250h. A associação deveria garantir um número mínimo de 18 participantes. No âmbito do projeto a implementar, esteve sempre presente, como objetivo final, a certificação dos participantes no nível A2 – Utilizador Elementar.

Às associações coube o papel de implementar e executar as ações de ENF. A frequência nas ações não conferia o direito à emissão de qualquer certificado de qualificação aos participantes. A certificação foi da responsabilidade das entidades competentes e reconhecidas para o efeito. A associação, para certificar os conhecimentos obtidos em LP, deveria submeter os participantes das ações aos exames do sistema de Certificação e Avaliação do Português Língua Estrangeira, CAPLE, nos centros de exames respetivos ou em estabelecimentos reconhecidos nos termos legais e teria de garantir um número mínimo de 10 certificações. Caso a associação não conseguisse cumprir esse número estipulado, não poderia candidatar-se, no ano(s)

seguinte(s), a projetos de formação de adultos para aquisição de competências no domínio da LP, promovidos pelo ACIDI.

Coube às associações: garantir um espaço próprio ou de entidades parceiras locais, que reunisse as condições necessárias para o desenvolvimento das ações; disponibilizar os recursos técnicos e pedagógicos adequados à educação não formal, ao sistema de aprendizagem e ao público-alvo; recrutar um formador/educador responsável pela dinamização das ações, de acordo com um perfil estipulado - licenciado(a) na área do ensino do português e suas variantes, preferencialmente com experiência de trabalho com públicos imigrantes.

1.2.1. Fratia – Associação de Imigrantes Romenos e Moldavos em Portugal

A Fratia situa-se na freguesia de São Sebastião, concelho e distrito de Setúbal. Existe um blogue oficial da Fratia, contudo, encontram-se poucas informações sobre a associação. Este blogue visa “promover um encontro de culturas da Roménia e Moldávia, criando laços de Fraternidade e Solidariedade em Portugal”. De acordo com as informações dadas pelo blogue, pode-se constatar que a associação tem realizado atividades interculturais.

1.2.2. Doina – Associação de imigrantes Romenos e Moldavos do Algarve

A Doina, com sede em Almancil, foi criada em 2007 por Elisabeta Necker, em parceria com Mariana Melenti, a atual vice-presidente, e Ioan Dudas.

De acordo com a fundadora, a associação sem fins lucrativos pretende "proteger os direitos e interesses específicos dos imigrantes e dos seus descendentes residentes em Portugal, realizar eventos socioculturais, promover intercâmbios culturais com outros países e estabelecer protocolos com entidades financeiras, sociais, culturais, médicas e de assistência familiar".

A associação tem um plano anual de atividades financiadas através de candidaturas aprovadas pelo ACIDI, que, segundo Elisabeta Necker, "desenvolve um

conjunto de serviços dirigidos aos imigrantes". O objetivo é "criar respostas a diversos níveis, como a ação social".

O gabinete da Doina permite "informar qualquer cidadão sobre assuntos de carácter geral ou específico e acompanhar os imigrantes em questões relativas à sua regularização", apoiando-os no que toca aos "regimes de Segurança Social, ao acesso à saúde, à educação, ao emprego e formação profissional, à habitação, desporto, cultura e empreendedorismo". "Nestes tempos difíceis, tentamos ajudar os imigrantes desempregados a encontrar emprego", explica a responsável.

A Doina é ainda parceira no projeto «Asas para Amanhã», do Programa Escolhas, de âmbito nacional, que "visa promover a inclusão social de crianças e jovens provenientes de contextos socioeconómicos mais vulneráveis, tendo em vista a igualdade de oportunidades e o reforço da coesão social". A «Competir - Formação e Serviços, SA» é outra das suas parcerias. Com 392 membros, a associação participa, através do Grupo Folclórico Doina, em eventos culturais, palestras, workshops e outras atividades de cariz sociocultural, nomeadamente Festas da Primavera, o Dia Mundial da Criança e o Dia do Imigrante. Por criar está ainda uma loja solidária, para "apoiar com vestuário e alimentos pessoas necessitadas".

1.2.3. Associação Unida e Cultural da Quinta do Mocho

A Associação Unida e Cultural da Quinta do Mocho é uma instituição sem fins lucrativos, representativa de cerca de 3.500 habitantes da Quinta de Mocho (na Freguesia de Sacavém) e nascida da vontade de moradores provenientes de diversos Países de Língua Oficial Portuguesa que começaram por criar quatro Comissões de Moradores constituídas por etnias presentes no bairro (Guiné-Bissau, Cabo-Verde, S. Tomé e Príncipe e Angola) e agiram, de forma organizada, para obterem melhores condições de vida. Em outubro de 1993 estas Comissões fundiram-se numa só, criando a atual associação que, em março de 1995, viu o seu estatuto aprovado.

Esta associação tem desenvolvido ações no sentido da valorização do núcleo residencial da Quinta de Mocho, abrangendo várias valências tais como a Ação Social, Cultural e Dinamização Desportiva. Ao longo da década de 90, desenvolveu ações na consolidação de infraestruturas inexistentes como saneamento básico, eletricidade, água

canalizada, etc.. e tem vindo a contribuir para o melhoramento das infraestruturas habitacionais dos moradores do bairro. Em 1996, participou ativamente na legalização extraordinária de imigrantes, em estreita colaboração com o Alto-Comissário para a Imigração e Minorias Étnicas, o SEF, o Governo Civil de Lisboa e várias Associações de Imigrantes em Portugal. No ano 2001, obteve o reconhecimento pelo ACIME.

Como Parceira de Intervenção Comunitária (PIC), projeto organizado pela Câmara Municipal de Loures, esta associação tem evidenciado esforços para a consolidação de iniciativas organizacionais no bairro, implementando projetos que incidem, particularmente, nas áreas desportiva e informática, e que têm como principais destinatários os jovens do bairro, com o objetivo de lhes proporcionar formação e uma saudável ocupação dos tempos livres.

A associação fornece vários serviços, tais como o encaminhamento na aquisição de documentos (Autorização de Residência, Atestados de Residência e Pobreza), fotocópias a cores e preto/branco, apoio jurídico, utilização de Internet e prestação de serviços de comunicação e informáticos.

1.2.4. AMRT – Associação de Melhoramentos e Recreativo do Talude

Esta associação, fundada em 27 de agosto de 1993, no Bairro do Talude, no Catujal, é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), desde 2002, com o objetivo de apoiar as crianças e jovens, prestar apoio a famílias, contribuir para a integração social e comunitária, promover a cidadania e apoiar a educação e a formação profissional dos seus membros. Em 2003 foi-lhe reconhecida a sua representatividade pelo ACIME.

Em 2004 iniciou o apoio documental e a prestação de outros serviços na freguesia, através do Gabinete de Apoio ao Imigrante e do Gabinete de Apoio à Família.

Para além de múltiplas ações e projetos vários que têm como objetivo a melhoria das condições de vida dos cidadãos da comunidade, a associação reconhece que o domínio da língua e da cultura portuguesas é uma necessidade para quem, não tendo conhecimentos de português, pretende ter acesso à nacionalidade portuguesa, à autorização de residência permanente e/ou ao estatuto de residente de longa duração. Assim, a associação disponibiliza ações para quem, já tendo conhecimentos de

português, precisa de melhorar e aprofundar as suas competências. As ações de português técnico – nas áreas do comércio, hotelaria, cuidados de beleza, construção civil e engenharia civil – com certificação possibilitam um maior acesso profissional e uma melhor integração no mercado de trabalho.

Na área da educação, a associação disponibilizou, desde setembro de 2012 a março de 2014, formações modulares certificadas, de curta duração (25h/50h), que permitiram a aquisição de novos conhecimentos em diferentes áreas: serviço de apoio a crianças e jovens; trabalho social e orientação, audiovisuais e produção em media, marketing e publicidade, formação de base... Estas formações disponibilizaram acumulação de créditos, para quem pretendesse realizar um percurso de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), e destinaram-se a jovens e a adultos ativos com baixas qualificações escolares ou qualificações desajustadas às necessidades do mercado de trabalho.

Geralmente os primeiros contactos entre os cidadãos e a AMRT são efetuados quando se dirigem à associação, uma vez que esta já existe há mais de 10 anos, as pessoas têm já conhecimento dos serviços e a informação se faz de boca em boca. Muitas vezes é feito o acompanhamento dos utentes via telemóvel, por voz (menos vezes por mensagem de texto, pois muita gente não sabe comunicar por este meio). O correio eletrónico também não é muito usado para solicitar informações, porque muitos utentes não têm acesso a este tipo de comunicação nem dominam este recurso.

1.2.5. Associação Comunidade Islâmica da Tapada das Mercês e Mem-Martins

A associação foi formada para abranger, prestar serviços e possibilitar atividades a toda a população da área geográfica do concelho de Sintra. A população que mais recorre às atividades prestadas pela associação é caracterizada por um nível social e económico baixo ou médio baixo. Na sua grande maioria este segmento de população é imigrante, proveniente principalmente da Guiné-Bissau, Guiné-Conacri, Senegal, Angola, Cabo Verde, Brasil, Moçambique, Índia e Paquistão.

A associação apoia cerca de 400 famílias do concelho de Sintra e prevê um aumento deste número, num futuro próximo. Apostando nas redes de parceria, pretende conhecer as fragilidades e as potencialidades da população, de modo a planear uma

intervenção adequada, partilha de experiências, de recursos e de ações capazes de promover uma cidadania ativa e alcançar objetivos prioritários: aumentar o sucesso na aprendizagem da LP dos imigrantes; desenvolver a aquisição de competências pessoais e sociais; ocupar os tempos livres das crianças e jovens, de forma positiva.

1.3. O protocolo com a Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa

Surgiu, então, a necessidade de estabelecer dois protocolos de cooperação: um entre o ACIDI e as associações; outro, entre o ACIDI e a FLUL, que visava a criação de uma equipa de investigação colocada conjuntamente, com elementos envolvidos no programa de pós-graduação em PLE/L2.

No protocolo entre o ACIDI e a FLUL reconhece-se que a educação não formal é um dos caminhos para a aprendizagem da LP, sendo fundamental a sua qualidade, assegurando que a qualificação aos participantes lhes permita acesso ao certificado de nível A2 do QECR, relevante quando requerem a nacionalidade portuguesa, a autorização permanente de residência ou um estatuto de residente por longo prazo.

Para concretizar a investigação, foi desenvolvido trabalho de campo e trabalho de proximidade que implicou: observação das sessões e atividades; contacto com os alunos das sessões ENF, com os formadores e com os responsáveis do programa dentro das associações; reuniões de equipa na FLUL; workshop no CNAI (Lisboa).

A equipa de investigação reuniu regularmente na FLUL e as estudantes do mestrado de Língua e Cultura Portuguesa – LE/L2 foram sistematicamente acompanhadas pela Professora Doutora Catarina Gaspar, Professor Doutor Heinz-Peter Gerhardt e Professora Doutora Maria José Grosso.

O estudo foi complementado com a aplicação de um inquérito²² aos formandos de duas das cinco associações (Fratia e AMRT), uma entrevista à formadora da AMRT²³, uma entrevista à responsável pela AMRT²⁴ e sete entrevistas orais a formandos da AMRT²⁵. O estudo também se reporta a informações recebidas, informalmente, de

²² Disponível no anexo 1, nas páginas 136 a 140.

²³ Disponível no anexo 2, na página 141.

²⁴ Disponível no anexo 3, na página 142.

²⁵ O guião da entrevista oral está disponível no anexo 4, na página 143.

outros atores no processo: as duas formadoras e a responsável pela associação Fratia e declarações de formandos que frequentaram as ações nas associações Fratia e AMRT. Os dados dos inquéritos aplicados aos formandos das duas associações foram tratados e a sua análise é apresentada no ponto 1.8 do capítulo III 8 (páginas 68 a 72). Os resultados dos exames obtidos pelos formandos das associações Fratia e AMRT foram analisados e deles daremos conta no ponto 3.4 do capítulo III (páginas 101 a 106).

O estudo deste projeto de parcerias foi apresentado na 5ª Conferência Internacional da ALTE (Association of Language Testers in Europe), em Paris, em 10 e 11 de abril de 2014. (GASPAR, GERHARDT, GROSSO, 2014).

1.4. A ação de português língua não materna em moldes de ensino não formal

As ações de ENF que foram objeto deste estudo destinaram-se a imigrantes adultos. A organização curricular foi estabelecida por cada associação em função das características do grupo alvo. Como já foi referido, a duração total das ações deveria estar compreendida entre 150h e 250h. A associação também deveria assegurar um número mínimo de 18 participantes, porque esteve sempre presente, como objetivo final, a certificação dos participantes no nível A2 – Utilizador Elementar.

A cada associação coube implementar e executar as ações de educação não formal. Para certificar os conhecimentos obtidos em língua portuguesa, cada associação deveria, pois, submeter os participantes das ações aos exames do sistema de Certificação e Avaliação do Português Língua Estrangeira (CAPLE) nos centros de exames respetivos ou em estabelecimentos reconhecidos nos termos legais. O protocolo exigia que a associação garantisse um número mínimo de 10 certificações porque, caso não fosse cumprido esse número estipulado, não poderia candidatar-se à alínea g) do regulamento do ACIDI no(s) ano(s) seguinte(s). Essa alínea é destinada à implementação de “Ações de educação não formal em português como língua estrangeira, com exame final realizado por entidade certificada”, para adultos.

A frequência nas ações não conferia o direito à emissão de qualquer certificado de qualificação aos participantes. Cabia às associações: garantir um espaço próprio ou de entidades parceiras locais, que reunisse as condições necessárias para o desenvolvimento das ações; disponibilizar os recursos técnicos e pedagógicos

adequados à educação não formal, ao sistema de aprendizagem e ao público-alvo; recrutar um formador/educador responsável pela dinamização das ações, de acordo com um perfil estipulado – licenciado(a) na área do ensino do português e suas variantes, preferencialmente com experiência de trabalho com públicos imigrantes.

Embora seja possível definir conceitos, recorrendo a exemplos mais “tradicionais” ou “mais frequentes” das diferentes possibilidades de aquisição de aprendizagens, consideramos que, atualmente, é difícil identificar modelos puros de educação formal, de educação não-formal e, atrevemo-nos a dizer, de educação informal. Os conteúdos, as metodologias e os princípios pedagógicos que caracterizam cada um destes conceitos são cada vez mais usados e partilhados de forma sinérgica e complementar, em diferentes âmbitos.

O conceito de ENF é, ainda, frequentemente associado à transmissão de valores sociais e éticos que visam a formação individual e o bem-estar social. De facto, muitas atividades para promoção de direitos e deveres, do conhecimento do outro, do respeito pela diferença, da solidariedade, da igualdade de oportunidades, entre tantas outras, foram realizadas por várias entidades em educação não formal. Sobretudo no âmbito de ações comunitárias, sociais ou mais direcionadas para o público juvenil, nos serviços voluntários, desportivos ou recreativos, a ENF é prática comum, enquanto sistema de aprendizagem, em atividades de organizações não-governamentais promovidas ao nível local, nacional ou internacional.

Camilo Torres e Paulo Freire tornaram-na a base da alfabetização de adultos, mas é preciso ter em conta que as atividades não formais ultrapassam largamente esse domínio. Na sequência das conclusões resultantes da conferência de Dakar, as recomendações do Instituto de Estatística da UNESCO vão no sentido da implementação de indicadores para a monitorização do não formal. Do carácter puramente não formal, rapidamente numerosos estados (Rússia, China, Cuba, república da Tanzânia, Nicarágua, Etiópia...) adaptaram atividades de alfabetização de adultos que incluem o formal e o não formal. (POIZAT, 2003:20-22).

Definir educação não formal relacionando-a com contextos de pobreza é redutor, no sentido em que, ao fazê-lo, se identificam práticas com públicos vulneráveis e específicos, o que não corresponde às potencialidades das práticas não formais. O não formal concretiza-se na alfabetização de adultos nos países pobres, mas também existe nas atividades culturais privadas e mais características da população burguesa, por exemplo, na aprendizagem de música com um professor privado, ou em atividades

públicas, se tivermos em conta uma participação num clube desportivo (POIZAT, 2003:27).

A educação não formal constitui também um meio para atingir um leque de saberes e de aprendizagens que a Escola implementa em complementaridade com os conteúdos programáticos específicos de cada área, disciplina, cadeira ou seminário (dependendo do nível de ensino a que nos referimos). A Escola utiliza essas práticas para a aquisição desses saberes, em contexto de aula e em tempos extra letivos, desde o primeiro ciclo – e principalmente após a implementação da "escola a tempo inteiro", que inclui as AEC, no horário dos alunos – ao ES – construindo uma possibilidade de formações para além da oferta clássica e fomentando o desenvolvimento de atividades letivas que não existiam no ensino formal (pesquisas, leituras e apresentações de trabalhos em espaços fora da sala de aula, participação em palestras, seminários...) e extra letivas (em projetos, clubes, visitas de estudo...) – e sempre que as aprendizagens esbatem a suposta fronteira entre o universo escolar e a comunidade.

O sistema de educação e a filosofia de educação de Freire foram concebidos e testados, ao longo de vários anos e de forma ativa, na América Latina, nos Estados Unidos da América, na Suíça, na Guiné-Bissau, em São Tomé, na Nicarágua e em outros países do terceiro e do primeiro mundos. E a ENF permitiu que, em contextos diferentes, se concluísse que a interação gera transformação, através do processo de consciencialização. Definida como o processo pelo qual as pessoas alcançam uma consciência mais aprofundada do sociocultural, a consciencialização da realidade reflete-se nas vidas de cada um e daí resulta a capacidade de transformação dessa realidade. A práxis é, portanto, entendida como a relação dialética entre o trabalho e a reflexão. (GERHARDT, 1993).

Certos de que não são os perfis dos seus utilizadores que definem a educação não formal, também não a caracteriza a autonomia que seria esperada, tratando-se de um sistema “fora” da realidade escolar institucionalizada. (POIZAT, 2003:140).

A ação de PLE em contexto de imersão, objeto deste estudo, foi implementada em moldes de ensino não formal porque um público adulto é detentor de saberes, sejam eles adquiridos de forma mais formal, não formal ou informal (através da escola da vida).

A educação não formal serve objetivos de aprendizagem para uso imediato. (POIZAT, 2003:149). O ensino não formal imergiu neste projeto por se basear no diálogo entre os vários atores, na construção de interação e reflexão. Apresentou-se

como a modalidade que engloba um conjunto de pedagogias geradoras de oportunidade de construção de saberes e, ao mesmo tempo, troca de outros saberes.

Por motivos alheios à FLUL e à equipa de investigação, apenas foi possível fazer um estudo no terreno do projeto de ensino de português nas associações AMRT e Fratia. No entanto, se, por um lado, a impossibilidade de acompanhamento das ações nas outras três associações nos impossibilitou uma recolha mais exaustiva de dados para o estudo, por outro lado, o trabalho com dois grupos de formandos sociologicamente distintos permitiu uma análise comparativa.

1.5. A contratação das formadoras

No caso da AMRT, o recrutamento da formadora foi feito porque o seu trabalho já era conhecido na associação. Na Fratia, o recrutamento de uma das formadoras foi feito pelo mesmo motivo, já tinha trabalhado com a associação. A segunda formadora foi contratada por sugestão da primeira.

À formadora da AMRT foi dada autonomia para gerir a programação das sessões. O processo de programação foi acompanhado, uma vez que o dossiê do curso era atualizado com regularidade (textos usados, sumários...). Foi, no entanto, facultado material: fotocópias, as colunas de som (para audição dos textos) e o manual que a formadora usou, para que concretizasse as tarefas.

A formadora da AMRT tem experiência em ensino de adultos, em vários contextos (imigrantes, ensino de português específico, cidadania...). Relativamente ao seu trabalho nestas sessões, foi notório o conhecimento do espaço, uma vez que vive na zona e interage no e com o espaço dos formandos. O envolvimento que mantém com o público foi revelador da pertença a um espaço que conhece e que frequenta.

Já tinha sido selecionada pela associação para dar um curso no âmbito das Formações Modulares Certificadas (FMC), mas entretanto ficou indisponível. Foi retomado o contacto e feita a contratação. Possui Licenciatura e Ramo de Formação Educacional em Línguas e Literaturas Modernas, variante de estudos portugueses e Licenciatura em Língua e Literatura Castelhana, estudos portugueses e espanhóis, e uma Pós Graduação em Ensino Especial, no domínio cognitivo e motor. É professora de Português, Formadora de RVCC em Linguagem e Comunicação, Português para

Estrangeiros e Professora de EMRC. Relativamente ao ensino não formal, esta foi a sua primeira experiência.

A primeira formadora da Fratia é professora do ensino oficial e formadora no Centro de Emprego e Formação Profissional de Setúbal, onde é responsável pelo ensino do PLNM. A segunda formadora contratada é também professora no ensino oficial.

1.6. A divulgação da ação e as inscrições

Na AMRT a divulgação da ação foi feita pelos serviços da associação e pelas entidades parceiras. Deste modo, houve pessoas que foram inscrever-se diretamente e outras foram encaminhadas por outras instituições.

De acordo com dados fornecidos pela presidente da associação, Sandra Barros Delgado, estavam inscritas no curso, inicialmente, mais de 40 pessoas. Ficaram cerca de 25 a 30, no início da ação, porque a associação tem formações que incluem pagamento de subsídio de alimentação aos que as frequentam e algumas pessoas pensaram que iriam ter esses subsídios, independentemente de corresponderem ou não aos requisitos do curso e de necessitarem de o frequentar. Por outro lado, alguns dos inscritos tinham já nacionalidade portuguesa e outros eram mesmo de origem portuguesa, filhos de imigrantes, pensando que se tratava de um curso de alfabetização. Houve ainda casos de pessoas que se inscreveram e entretanto começaram a trabalhar, ficando sem disponibilidade para frequentar as sessões. Também existiram casos de pessoas inscritas que não alegaram motivos para posteriormente não terem aparecido nas aulas.

No início do curso compareceram vinte alunos. No entanto, logo nas primeiras semanas, alguns desistiram quando se aperceberam que não iria ser remunerado. (Esta informação foi-lhes dada pela associação mas os formandos não a entenderam). Quanto aos que continuaram, cerca de quinze, permaneceram até ao final da formação. Entraram alguns alunos novos ao longo do curso, que perfizeram um total de vinte e três. Alguns tiveram de desistir por se terem integrado no mercado de trabalho. Assim, apenas quinze realizaram o exame, porque os restantes não conseguiram adquirir as competências necessárias ao longo das sessões.

Relativamente às sessões de formação na Fratia, foi-nos dito pela presidente da associação, Maria Yancu, que a divulgação tinha sido muito fácil porque “há um grupo muito coeso, conhecem-se bem e todos reconhecem a importância das ações de

formação para a comunicação e para fins de estadia em Portugal.” Um dos problemas que não foi possível contornar foi a oscilação do número de formandos inscritos, porque alguns ficaram desempregados e foram obrigados a frequentar um curso no IIEP para não perderem direitos sociais. Outros fizeram também a mesma opção quando lhes foi dito que a frequência das sessões não implicava qualquer tipo de remuneração e também houve casos de regresso ao país de origem. No início da ação, segundo informação da presidente da associação, os formandos eram 60.

1.7. A componente técnica do projeto

Na AMRT, o curso iniciou a 21 de junho de 2013 e teve a duração de 168 horas, distribuídas por 52 sessões de 3 horas cada, das 19h30 às 22h30. O horário foi estabelecido de modo a que pessoas que também estivessem a trabalhar pudessem ter acesso à formação. Antes da data prevista para o exame, o horário foi adaptado, para permitir um trabalho mais intensivo de treino. Posteriormente, e com a alteração da data das provas, surgiu o problema de os alunos não terem aulas nos dias que antecediam o exame, porque já haviam sido esgotadas as horas de lecionação do curso.

Na Fratia, o número de inscritos (60) permitiu a abertura de duas turmas (o que explica a contratação de duas formadoras) e os horários foram definidos tendo em conta as disponibilidades dos formandos. O curso teve início a 22 de março e começaram por realizar sessões às 5as feiras, entre as 17.30h e as 20.30h, e aos sábados a partir das 9h, durante a manhã. Nos meses de abril e maio, as sessões ocuparam entre dez a doze horas semanais. Em junho e julho, a regularidade das sessões foi mais difícil de concretizar, por razões de incompatibilidade de horário das formadoras (porque ambas tinham atividades de ensino noutras entidades). A responsável pela associação afirmou que, após interrupção em agosto e setembro, as sessões iriam ser retomadas em outubro.

A AMRT tem um espaço sede e um espaço polo. Neste decorreram as sessões que foram nosso objeto de estudo. Na Fratia o curso começou num espaço partilhado e as últimas sessões foram realizadas num novo espaço²⁶.

Os materiais utilizados no curso da AMRT foram, principalmente, fotocópias de manuais de português para estrangeiros dos níveis A1 e A2, fichas elaboradas pela

²⁶ Apresentamos, em anexo, descrição mais pormenorizada dos referidos espaços e fotos da área exterior ao polo da AMRT e do interior das instalações das duas associações – anexo 5, nas páginas 144 a 146.

formadora, audições de textos e músicas. As fotocópias foram disponibilizadas pela associação, mas a pouca qualidade da impressão nem sempre permitia a visualização e a identificação de objetos... A formadora referiu que recebeu todos os apoios necessários por parte da associação, mas considera que houve algumas deficiências, devido à falta de verba para estas entidades. Disponibilizou o seu portátil e outros materiais didáticos, sempre que necessário, para diversificar as metodologias.

Na Fratia, as formadoras afirmaram ter como suporte vários manuais, o Utilizador Elementar no País de Acolhimento, material do IEFP e os dois volumes de Exames de Português para Falantes de outras Línguas. Tendo em conta a descrição que nos foi feita de algumas atividades (não foi possível assistir a sessões), depreende-se que foram utilizados alguns documentos autênticos, partilha de fotos, sessões de gastronomia...

1.8. O público

Um público de formandos adultos em situação de aprendizagem de português em contexto de imersão apresenta, geralmente, características comuns: precisa de aprender por necessidades de âmbito laboral e por razões de cariz social. Nos grupos, cada formando tem uma diferente história de vida e as suas próprias perceções e ideias sobre Portugal, os portugueses, a cultura e a língua.

O curso da AMRT foi frequentado maioritariamente por homens e por apenas 4 mulheres. Os formandos tinham idades compreendidas entre os 15 e os 64 anos.

Os formandos da AMRT chegavam a pé, a maioria fazia um percurso de 15 a 20 minutos de casa para o local das sessões e igual percurso de regresso a casa. Mas também havia formandos que moravam mais longe e faziam percursos maiores a pé.

Os formandos da Fratia moravam em Azeitão, Palmela, Quinta do Anjo e alguns na periferia de Setúbal. Sem dados concretos relativamente ao número, género e idades de todos os formandos inscritos, foi-nos dito pela responsável pela associação que o público das ações da Fratia era adulto e constituído por romenos, moldavos e ucranianos. As idades dos inquiridos variam entre os 28 e os 56 anos.

Os dados dos inquéritos aplicados dão uma visão do grupo de formandos da Fratia, embora os resultados não correspondam à totalidade dos inscritos, porque apenas vinte formandos responderam ao inquérito: 8 homens, 12 mulheres.

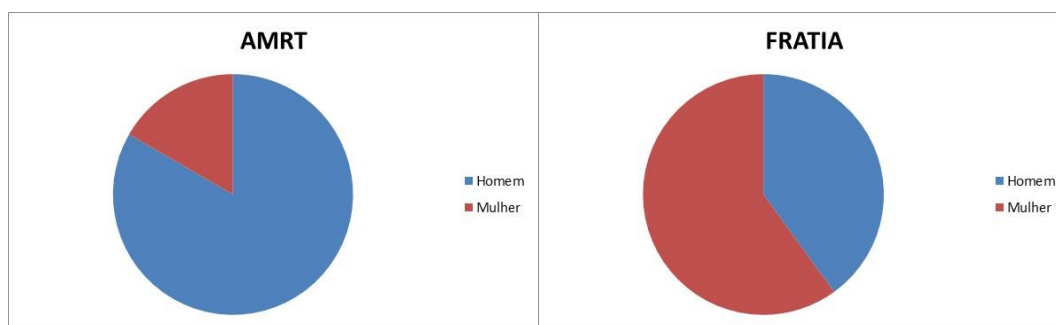


Figura 1: Distribuição por género

Os formandos da AMRT são oriundos de São Tomé, Angola, Índia, Senegal e Guiné-Bissau. Dos inquiridos na Fratia, 17 são romenos e 3 ucranianos.

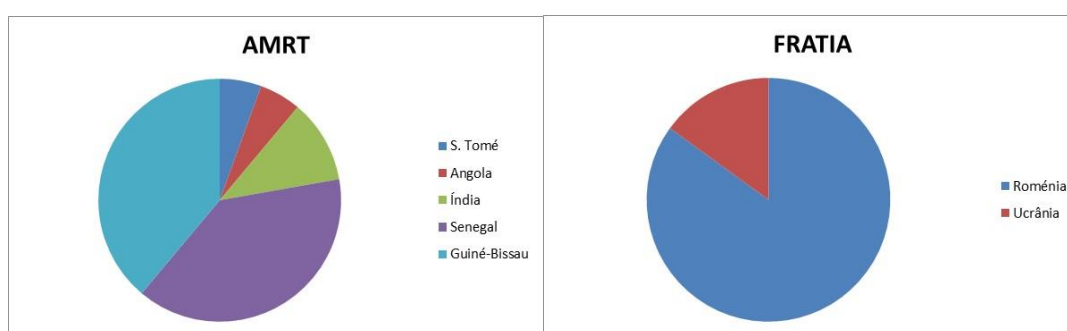


Figura 2: Distribuição por país de origem

Os formandos da AMRT indicaram como suas língua(s) materna(s) o inglês, o punjabi hindi e línguas africanas: kimbundo, manjack wolof, manjack france, manjack, crioulo, mancanha crioulo. As línguas maternas indicadas pelos formandos da Fratia são o romeno e o ucraniano. De relembrar que, segundo a responsável pela associação, o curso também foi frequentado por moldavos, mas, como já afirmámos, não dispomos de dados concretos sobre essa situação.

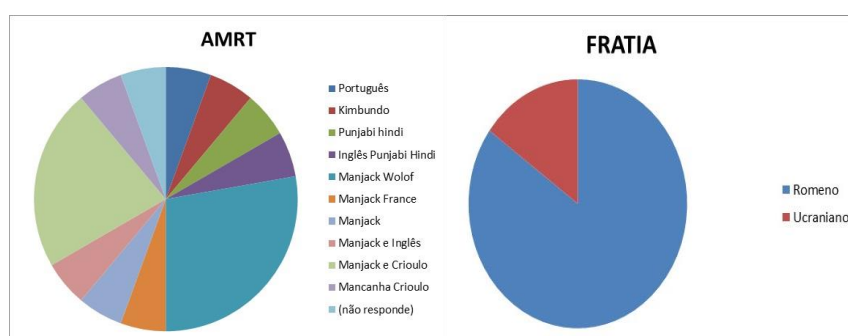


Figura 3: Distribuição por língua materna

A heterogeneidade não se verifica apenas nestes indicadores (sexo, idade e língua materna). Também as profissões e a formação de cada um era diferente. (Grosso, 2010: 67-68). Aliás os formandos da AMRT referiram, informalmente, que as profissões que desempenhavam no país de origem não correspondiam às que tinham em Portugal.

Os formandos da AMRT, em Portugal, têm profissões pouco qualificadas: um formando não trabalha, três estão desempregados. No seu país de origem, dois eram estudantes, dois não trabalhavam, e os restantes tinham profissões pouco qualificadas, ligadas à agricultura, à indústria ou ao comércio.

Entre os formandos da Fratia, só um indicou a profissão que tinha no seu país de origem e, por isso, não foi possível comparar as profissões que têm em Portugal com as que tinham no seu país. Em relação à profissão que desempenham em Portugal, quatro afirmaram ser empregada(o) doméstica(o)/babysitter, duas referiram dona de casa/doméstica, um(a) é operador químico, um(a) cozinheiro(a)/chefe de cozinha, um é soldador, três são operários numa fábrica, um(a) é assistente turístico, uma é estilista de unhas de gel e um(a) está desempregado(a). À questão sobre a profissão no país de origem, apenas respondeu um formando, afirmando ser gruísta. Não foi, portanto, possível comparar as duas realidades, por falta de elementos.

Os dados dos formandos inquiridos nas duas associações permitem-nos concluir que na AMRT o grupo é mais heterogéneo quanto ao número de países de origem e línguas maternas. Também existe uma maior diferença entre as idades dos formandos, no grupo da AMRT, bem como uma discrepância maior entre o número de homens e mulheres. Relativamente às profissões exercidas em Portugal não há grandes divergências entre os grupos, as profissões são pouco qualificadas e, maioritariamente, ligadas à indústria e ao comércio.

Relativamente às intenções que levam à inscrição e frequência do curso, o questionário da FLUL que foi aplicado nas duas associações (Fratia e AMRT) inclui duas questões que distinguem os motivos pessoais das necessidades pessoais. Assim, depreendendo que as perguntas foram entendidas de forma correta, analisaremos os objetivos que referem pretender atingir quando se disponibilizam a aprender português.

Os formandos da AMRT indicam maioritariamente as respostas “Integrar-me melhor” (18 formandos), “Ser mais respeitado” (18 formandos), “Satisfazer os meus interesses pessoais” (18 formandos), “Estudar, aprender mais” (18 formandos), “Ter um trabalho melhor” (18 formandos), “Comunicar melhor” (16 formandos), assinalando-as com o parâmetro 4 (Concordo). Os formandos da Fratia optam pelas respostas

“Integrar-me melhor” (15 formandos), “Estudar, aprender mais” (15 formandos), “Ter um trabalho melhor” (15 formandos) atribuindo-lhes o parâmetro 4 (Concordo). No entanto, as respostas dos formandos da Fratia são mais divergentes nestes itens. “Ser mais respeitado” e “Satisfazer os meus interesses pessoais” têm mais respostas discordantes (parâmetros 1 e 2) dos formandos da Fratia que dos formandos da AMRT.

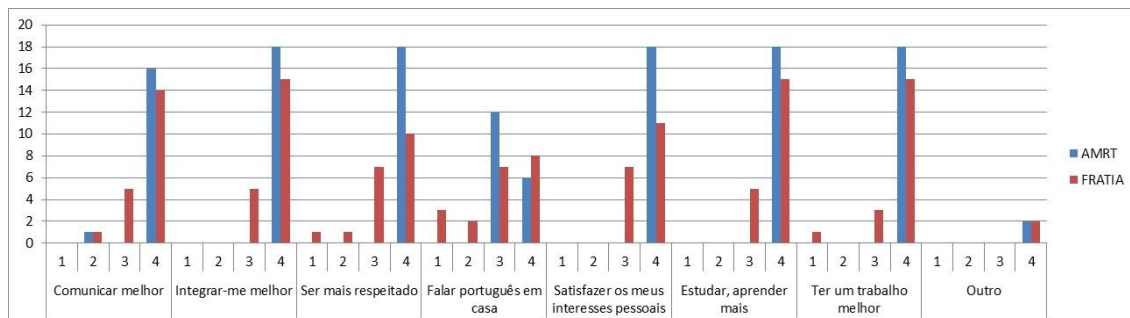


Figura 4: Motivo que levou à frequência do curso

A pergunta seguinte, tal como já referimos, implica consciência de uma necessidade pessoal, que pode ser interior ou exterior ao formando. Aprender português é, para os formandos da AMRT, uma necessidade porque é uma condicionante (assinalada com parâmetro 4 - Concordo) para “Arranjar um trabalho melhor” (18 formandos), “Ter o reconhecimento das minhas qualificações” (18 formandos), “Ter acesso ao ensino básico e secundário” (16 formandos), “Ter acesso ao ensino superior” (16 formandos) e “Obter o visto de permanência no país” (14 formandos). Para os formandos da Fratia, a aprendizagem em português é a forma (assinalada com parâmetro 4 - Concordo) de conseguir “Arranjar um trabalho melhor” (16 formandos), “Ter o reconhecimento das minhas qualificações” (15 formandos), “Ter acesso ao sistema de proteção social / segurança social” (15 formandos), “Ter acesso aos cuidados de saúde” (15 formandos), “Obter o visto de permanência no país” (15 formandos), “Obter o visto de residência no país” (14 formandos) e “Preencher os requisitos do meu empregador” (12 formandos).

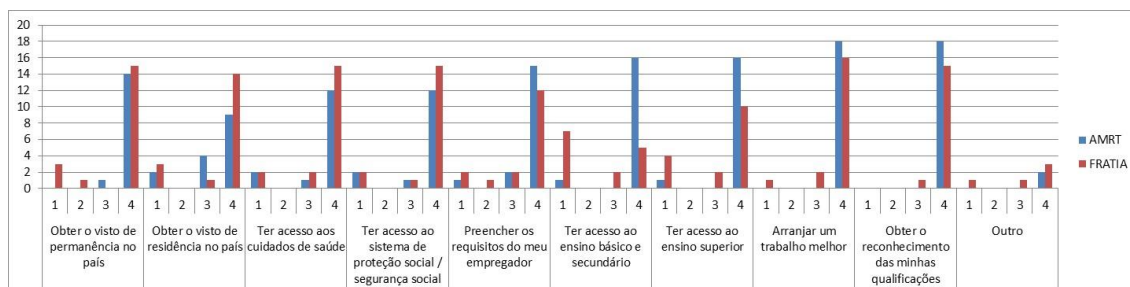


Figura 5: Por que é necessário frequentar o curso

Há respostas que são apresentadas pelos dois grupos e que se prendem com o reconhecimento das qualificações, a melhoria de trabalho e a obtenção do visto de permanência no país. De salientar os aspetos divergentes: na AMRT, referentes à vontade de aprender mais, frequentando diferentes graus de ensino; na Fratia, a obtenção de direitos à saúde pública, necessidade de responder às solicitações da entidade empregadora e a obtenção do visto de permanência no país. Ou seja, os objetivos indicados pelos formandos da Fratia espelham metas a atingir por quem já se encontra mais integrado do país. As necessidades apontadas pelos formandos da AMRT revelam como prioritários os apoios que os formandos entendem como necessários para fazerem a sua integração em Portugal, numa fase ainda mais embrionária.

2. As sessões de ensino de português

2.1. A abordagem pedagógica (metodologias e práticas pedagógicas observadas, progresso nas aprendizagens)

A equipa de investigação iniciou a observação das sessões da AMRT no dia 17 de setembro de 2013, quando já tinham sido realizadas 90 horas de formação. Foram observadas seis sessões²⁷ que permitiram realizar vários estudos em temáticas relacionadas com o ensino e a aprendizagem. Por motivos alheios à FLUL e à equipa de investigação, não foi possível a observação de sessões na associação Fratia.

2.1.1. Primeira análise: anseios e temáticas dos imigrantes

Em termos concretos, pretendia-se saber se o curso fora preparado para ir ao encontro das necessidades dos formandos, um dos objetivos do ensino não formal. O trabalho de investigação pretende, por isso, dar resposta a questões que serão retomadas ao longo da análise das sessões que nos propomos fazer:

²⁷ Para melhor organização e compreensão dessas abordagens estudadas, apresentamos, em anexo, descritores das sessões observadas na AMRT que respondem aos seguintes tópicos: dia, hora, local, tema da sessão, material utilizado, número de alunos presentes na sessão, os vários passos da sessão, pela ordem em que ocorreram, e observações consideradas úteis. (anexo 6, páginas 147 a 151).

1. Até que ponto os anseios e as temáticas dos migrantes entraram na oferta explícita e/ou na oferta implícita do curso? As necessidades de cada um, o “mundo deles”, esteve presente no currículo, nas temáticas abordadas? Nas sessões presenciadas, que percentagem desse “mundo” foi privilegiada no currículo de cada sessão²⁸?

2. Que percentagem de participação/ação tiveram os formandos e a formadora em cada sessão?

Relativamente ao dia 17 de setembro de 2013

1. Nesta sessão esse “mundo deles” foi abordado nos 3º e 4º passos, de forma explícita, e a propósito do exercício lacunar. Relativamente à totalidade da sessão, poderemos referir que esses conteúdos constituíram 15%.

2. Na sessão, 60% da participação foi dos formandos, logo, 40% foi da formadora.

No dia 10 de outubro de 2013

1. A propósito da formação e das línguas dos formandos, questões colocadas no formulário e no questionário, foi discutida a importância da aprendizagem, a necessidade de aprender novas línguas e de não abandonar a LM. Foram postos em confronto os sistemas de ensino dos países de onde são originários os formandos e o de Portugal. Estes assuntos contribuíram para 5% da sessão e surgiram de forma implícita.

2. Os formandos tiveram participação de 20% e a formadora de 80%.

Na sessão de 31 de outubro de 2013

1. O relato lido por um dos formandos e a apresentação oral dos oito formandos, no 2º passo, constituíram conteúdo explícito do “mundo deles” e perfizeram 60% da totalidade da sessão. O 3º passo deu lugar à discussão, de forma explícita, dessas temáticas na aula e decorreu em 10% da sessão. A temática que envolveu a solicitação do trabalho para a aula seguinte, embora sem possibilidade de se definir percentagem, constituiu um conteúdo explícito sobre esses temas.

2. A sessão contou com 80% de ação dos formandos e 20% da formadora (se incluirmos na percentagem da formadora os momentos de audição dos diálogos).

Em 18 de novembro de 2013

1. Não foram identificadas temáticas relacionadas com o “mundo dos migrantes”.

2. Os formandos participaram 20% e, adicionando à percentagem da formadora o

²⁸ Importa definir o que se entende por “mundo dos migrantes”. Consideramos, numa primeira análise, “mundo dos migrantes” ou “mundo deles” apenas as recordações das vivências dos formandos, o passado de cada um anteriormente à vinda para Portugal, as realidades do país de origem de cada formando, no que existe de mais geral em cada país de natal/origem.

tempo de audição de diálogos, a formadora participou 80%.

No dia 19 de novembro de 2013

1. Não foram identificadas temáticas relacionadas com o “mundo dos migrantes”.

2. 20% da sessão teve participação dos formandos e 80% foi constituída pela ação da formadora e pela audição de diálogos.

Importa referir que as sessões observadas tinham diferentes objetivos e, por isso, nelas foram utilizadas diferentes estratégias. A sessão de 10 de outubro destinou-se a preenchimento de documentos e a atividade dos formandos (escrita e pedidos de esclarecimentos) foi mais silenciosa que a da formadora (clarificação de termos e expressões). Nos dias 18 e 19 de novembro, a audição de diálogos pressupunha momentos de silêncio da parte de todos. Esses silêncios não foram sinónimo de passividade dos formandos, uma vez que a tomada de notas foi constante e foram também colocadas questões para serem esclarecidas pela formadora. Portanto, a aparente passividade, que a diferença de percentagem pode induzir, só traduz a adaptação dos formandos à especificidade das sessões. Pela análise das cinco sessões observadas, e tendo em conta o referido no parágrafo anterior, concluiu-se que a percentagem de participação dos formandos é superior à da formadora.

Sabemos que a integração dos imigrantes está intimamente relacionada com as dificuldades/facilidades de comunicação, que a integração implica uma dimensão funcional da língua, para que haja interação, ligação com o outro. Boas práticas de integração de imigrantes são aquelas que promovem comunicação, multiplicidade de contextos, consideração mútua, confiança... que só com o conhecimento da língua se consegue. Nas sessões observadas foi notória uma atitude pluricultural, para além da atitude plurilinguística. As necessidades dos formandos foram um objetivo tido em conta, quer se tratasse de atingir fins mais pragmáticos (ligados ao uso da língua, à comunicação), quer se tivesse em conta a preparação para a realização de um exame.

2.1.2. Segunda análise: a importância do passado e do presente

Poderemos concluir que foi dado relevo aos conteúdos relativos às vivências dos formandos no seu país de origem. Mas será que são essas realidades passadas que os definem presentemente?

Pelos contactos que realizámos com os formandos e tendo em conta as respostas dadas às entrevistas²⁹, é redutor definir o “mundo deles” dessa forma. O presente em Portugal, para os entrevistados, tem um peso muito grande nos objetivos de vida, a vinda para Portugal condiciona as necessidades presentes. Entendemos, portanto, que não somos nós quem deve definir que mundo é o dos formandos. Devemos, pelo contrário, dar voz a cada um deles.

Não teria sido necessário escutarmos os sete entrevistados para chegarmos a uma conclusão que vai contradizer a noção de “mundo dos migrantes” apresentada no ponto 2.1.1 deste capítulo (páginas 72 a 74 e anexo 6, páginas 147 a 151). Nas sessões tornou-se evidente o empenho na aprendizagem da língua portuguesa e a aposta no sucesso futuro, mesmo que esse sucesso passasse apenas por aprender um pouco mais de português. De facto, as entrevistas vieram confirmar o que o “mundo dos migrantes”, ou, pelo menos, o mundo destes formandos imigrantes residentes em Portugal, é tudo aquilo que lhes permita conquistar uma vida melhor. A vontade de se sentirem integrados, a necessidade de serem entendidos e de eles próprios entenderem os portugueses e de oficializarem a integração no país de acolhimento é o “mundo deles”. Importa o presente, as vivências atuais e as possibilidades de um futuro melhor, sem deixarem esquecidas as experiências anteriores e as suas raízes...

Se as necessidades dos formandos são o presente, as vivências atuais e as possibilidades que as aprendizagens lhes possam trazer, então poderemos afirmar que todo o currículo e todas as temáticas abordadas foram ao encontro do “mundo deles”. Tendo em conta esta análise, consideramos que o curso foi preparado para se adequar às necessidades dos formandos, uma vez que os anseios e as temáticas dos migrantes (o passado e o presente) entraram na oferta explícita do curso, porque tudo o que foi ensinado tinha como objetivo a aprendizagem da LP e, a longo prazo, a melhor integração. O curso foi um contributo para serem mais compreendidos e compreenderem melhor os portugueses porque as aprendizagens foram realizadas em contextos de comunicação.

²⁹ Referimo-nos às entrevistas orais que foram realizadas a 7 formandos da AMRT (anexo 4, página 143).

2.1.3. Terceira análise: o ritmo das aprendizagens

O que ficou por fazer? O que mais poderia ter sido feito para que as sessões tivessem em conta os objetivos dos formandos? Será que as sessões foram suficientes e foi respeitado o ritmo de aprendizagem de cada um?

Relativamente aos objetivos específicos de ensino/aprendizagem do curso de ENF, importa relembrar que a formação visa aperfeiçoar o nível de português dos formandos para eles se integrarem melhor no seu país de acolhimento, Portugal. Dezoito deles afirmaram que pretendiam adquirir a nacionalidade portuguesa através do exame do Sistema de Avaliação e Certificação do Português Língua Estrangeira, nível A2 – Utilizador Elementar. Portanto, o ensino/aprendizagem foi organizado praticamente de acordo com os requisitos do exame.

Para que a análise das sessões observadas seja o mais objetiva possível, reportamo-nos aos descritores do QECR e, para cada atividade observada em cada sessão, apresentamos as competências que os formandos revelaram, enquanto aprendentes de português. A descrição abrange também os temas tratados.

De salientar que, nas sessões observadas, não foi possível verificar se todos os alunos estariam no mesmo patamar de competências porque, nessas sessões, nem todos fizeram intervenções orais e os intervenientes não o foram em todas as questões. No entanto, ao longo da investigação, foram notórios, nas participações orais, o alargamento do vocabulário e o aumento do grau de dificuldade dos textos, das situações de comunicação e das tarefas realizadas.

Não assistimos a atividades explícitas de prática de escrita, embora tivéssemos presenciado apresentações orais baseadas em trabalhos escritos realizados em casa e verificássemos que a formadora também corrigia a escrita dos formandos, indiretamente, escrevendo a palavra, a expressão ou a frase no quadro, ou diretamente, dirigindo-se ao que alguns escreviam nos seus cadernos. O trabalho escrito foi, algumas vezes, referido em sessões como recordação de vocabulário e expressões portuguesas usadas e já trabalhadas pelos formandos.

Constatámos a aquisição de competências comunicativas em língua, em vários contextos, através de diferentes atividades linguísticas que pressupunham prévios processos linguísticos. Por isso, poderemos afirmar que seria uma prática relativamente regular a avaliação escrita dos formandos por parte da formadora.

A apresentação de critérios objetivos na descrição da proficiência permite-nos o reconhecimento de qualificações obtidas em diferentes contextos de aprendizagem. Também será correto afirmar que as sessões foram planificadas e decorreram com orientações para a ação, na medida em que os formandos cumpriram tarefas em circunstâncias e ambientes determinados, em diferentes domínios de atuação. Esta abordagem orientada para a ação levou frequentemente em linha de conta os recursos cognitivos, afetivos, volitivos e o conjunto das capacidades que cada formando possuía e colocava em prática, quer em intervenções pontuais, quer em participações à turma, antecipadamente planificadas.

Os objetivos gerais a atingir seriam, portanto, os correspondentes ao nível de proficiência A2, descritores correspondentes às competências do utilizador elementar exigidas no exame CIPLE do CAPLE:

“É capaz de compreender e usar expressões familiares e quotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas. Pode apresentar-se e apresentar outros e é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspetos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que tem. Pode comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante.” (CONSELHO DA EUROPA, 2001:49).

Relembramos que as condições de trabalho estavam sujeitas a várias limitações: relativa impossibilidade de realização de atividades de interação com a comunidade, uma vez que as sessões se realizavam fora dos horários de funcionamento de grande parte dos serviços envolventes; os meios disponíveis para as sessões não permitiam a utilização de todo o tipo de estratégias. Seria, por exemplo, difícil a visualização de filmes, uma vez que os computadores disponíveis não eram compatíveis com certos recursos da formadora e eram em número insuficiente; também não seria exequível a realização de uma tarefa individual de pesquisa ou a realização de um exercício autocorretivo, por exemplo; o número de computadores (seis) não permitia sequer a realização de tarefas em grupo; a audição de textos só foi possível porque a formadora usou o seu próprio portátil; o quadro da sala encontrava-se em muito mau estado; não existia apagador; as fotocópias cedidas aos alunos tinham muito pouca qualidade; não havia possibilidade de projetar documentos visuais ou audiovisuais...

Foi-nos dito pela formadora que as sessões foram planificadas tendo em conta o diagnóstico realizado e a consequente necessidade de atingir (para a maioria dos formandos) ou de solidificar (para outros) os objetivos do nível A1 do QECR.

Consideramos importante o registo de duas situações. Nas sessões do curso na AMRT estiveram presentes quatro formandos não escolarizados que revelaram competências de compreensão e de expressão orais, o que lhes permitia comunicar em vários contextos. A implementação de estratégias de aprendizagem da escrita para esses formandos foi observada e foi testado que já liam e escreviam letras, algumas palavras, e muitos deles pequenas frases.

Na turma existia ainda um formando com algumas dificuldades cognitivas que exigiam mais tempo de acompanhamento quer da formadora, quer dos colegas.

A heterogeneidade do grupo da AMRT contribuiu para uma riqueza de aprendizagens que foram para além da LP. O que cada um dos formandos partilhou com os outros e o contributo que cada ator na sala deu desenvolveram, nos outros, características que num grupo mais uniforme não teriam sido atingidas. Mas as diversidades também tornam difícil o acesso de todos aos objetivos que se pretendem atingir, sobretudo num período de tempo que não permite trabalho mais intensivo em certas áreas menos conseguidas.

2.1.4. Quarta análise: temas, estratégias e competências

Na sessão do dia 17 de setembro de 2013, os temas tratados foram: vida quotidiana (tema 3 do QECR), lugares (tema 12 do QECR), língua (tema 13 do QECR): discurso direto, formas de tratamento, femininos, plurais, conjugação verbal...

Através da implementação de estratégias de leitura, foram realizadas tarefas direcionadas, que nos permitiram verificar aquisição das competências de nível A2 em compreensão da leitura geral. Constatámos competências relacionadas com a identificação de indícios e a realização de inferências orais e escritas, correspondentes ao mesmo nível. Ao longo da sessão, os formandos solicitaram frequentemente esclarecimentos e alargamento de vocabulário e as frequentes tomadas de palavra por parte dos formandos permitiram-nos constatar existência de competências de interação e de expressão oral em português, nos aspetos apresentados no QECR: âmbito, correção, fluência e coerência.

Na abordagem de conteúdos e situações comunicativas referentes a prestação de serviços (ida a uma lavandaria) foi também possível verificar a existência de competências mais específicas. As estratégias de escrita (exercício lacunar e processamento de pequeno texto) tinham como finalidade a aquisição de competências de compreensão e expressão escritas.

No dia 10 de outubro de 2013, os temas abordados foram: identificação e caracterização pessoal (tema 1 do QECR), educação (tema 8 do QECR), língua (tema 13): materna, estrangeira, crioulos, entre outros. A sessão teve objetivos muito específicos (preenchimento do formulário de inscrição no exame CIPLE do CAPLE e preenchimento dos questionários da FLUL e do ACIDI).

Dado o caráter pragmático da aula, a complexidade dos textos e o rigor que o processo de preenchimento exigia, a sessão apenas permitiu apurar competências muito particulares e mais individuais. Embora os formandos, de modo geral, revelassem compreensão escrita suficiente para lhes permitir o preenchimento do formulário e do inquérito, dado o rigor necessário num e noutro caso, a formadora (no caso do formulário) e as investigadoras (no caso dos inquéritos) esclareceram alguns conceitos. O preenchimento dos documentos implicou vários pedidos de esclarecimento de vários formandos, e consequente compreensão da oralidade e escrita da formadora.

Na sessão do dia 31 de outubro de 2013 foram abordadas temáticas relativas a: casa, lar, ambiente (tema 2 do QECR); vida quotidiana (tema 3 do QECR), tempo livre e diversões (tema 4 do QECR), relações com os outros (tema 6 do QECR), comida e bebida (tema 10 do QECR)...

A sessão permitiu a observação de uma tarefa em estratégia de leitura (um formando) mas privilegiou estratégias de expressão oral (oito formandos) em relato, monólogo em sequência, descrevendo uma experiência festiva ligada ao país de origem. Na tarefa seguinte foram novamente perçecionadas competências de leitura, compreensão geral, e competências de leitura para orientação, de nível A2. Constataram-se competências em identificação de indícios e realização de inferências em expressão oral e em expressão escrita. Dada a necessidade dos formandos em compreenderem enunciados em pormenor e em se expressarem com correção, foram pedidos esclarecimentos que levaram à identificação de competências.

Na tarefa de audição dos diálogos, foram assinaladas competências de compreensão oral da interação entre falantes nativos. A expressão escrita foi estratégia para a tarefa de exercício lacunar e de processamento de pequeno texto. Embora não nos

fosse possível fazer uma avaliação do trabalho dos formandos, importa referir que a formadora solicitou um trabalho de expressão escrita a realizar em casa, para entrega na sessão seguinte.

A sessão do dia 18 de novembro de 2013 incidiu sobre os seguintes temas: casa, lar, ambiente (tema 2 do QECR), vida quotidiana (tema 3 do QECR), tempo livre e diversões (tema 4 do QECR), viagens (tema 5 do QECR), relações com os outros (tema 6 do QECR), lugares (tema 12 do QECR), meteorologia (tema 14 do QECR)...

A primeira estratégia visava a compreensão oral das audições de diálogos (interação entre falantes nativos em diálogos possíveis de ocorrer em situações reais – não eram documentos autênticos) e permitiu aferir, em alguns formandos, competências de nível A2. Na audição de anúncios e de instruções, dada a velocidade das falas, a diversidade de informação presente nos diálogos e a especificidade de cada questão colocada, alguns formandos manifestaram dificuldades na realização da tarefa. Foi observada a capacidade de anotação de informação escutada, e, embora o conteúdo e o rigor das notas não fossem apresentados e avaliados, foi constatado o impacto dessa atitude em respostas corretas dadas por alguns alunos.

Foram confirmadas capacidades já constatadas em sessões anteriores. As tarefas realizadas para identificação (em oralidade ou em escrita) de indícios e realização de inferências permitiram detetar competências de nível A2. As tarefas realizadas em leitura de correspondência originaram constantes pedidos de esclarecimento e de alargamento de vocabulário, por parte dos formandos à formadora.

Na sessão do dia 19 de novembro de 2013 foram abordados os seguintes temas: vida quotidiana (tema 3 do QECR), tempo livre e diversões (tema 4 do QECR), viagens (tema 5 do QECR), relações com os outros (tema 6 do QECR), saúde e cuidados pessoais (tema 7 do QECR), educação (tema 8 do QECR), compras (tema 9 do QECR), comida e bebida (tema 10 do QECR), serviços (tema 11 do QECR), lugares (tema 12 do QECR), língua (tema 13 do QECR)...

A estratégia de oralidade esteve presente na audição de diálogos e na consequente compreensão do oral. Tal como já foi referido, a velocidade dos diálogos e a especificidade das questões colocadas nos exercícios do manual não tornavam essa tarefa exequível a todos os formandos, apesar de lhes ser permitido ouvir cada diálogo três vezes. Os vários diálogos para compreensão da interação entre falantes nativos não eram documentos autênticos, captações de atos comunicativos reais e, por isso, tratando-se de material gravado para fins didáticos e, principalmente, para estrangeiros

que pretendem ser avaliados em nível A2, julgamos estar perante textos orais de dificuldade superior à que é apresentada nos descritores de nível A2. As questões, também elas, são apresentadas de forma pouco clara e suscetíveis de induzirem em erro. Verificámos, no entanto, competências de nível A2 sempre que a dificuldade dos diálogos e das questões estavam de acordo com os descritores desse nível.

Resultante da audição de anúncios e de instruções, verificou-se existência de competências de compreensão oral e foi observada a capacidade de anotação de informação escutada. As notas, embora não fossem alvo de avaliação sintática e morfológica, levaram à possibilidade de respostas corretas dadas por alguns formandos. Nos pedidos de esclarecimento e nos de alargamento de vocabulário, foram reconhecidas competências do nível A2.

As tarefas que implicavam realização de texto longo (25-35 palavras, 60-80 palavras) foram solicitadas pela formadora para trabalho a trazer para a sessão seguinte. Portanto, esses trabalhos dos formandos não foram observados e, conseqüentemente, não foi possível fazer a avaliação do nível atingido.

Os momentos de entrevista, realizados pelas investigadoras com cada um dos sete formandos, permitiram também reconhecer diferentes níveis de competência oral (compreensão e expressão). Avaliando a generalidade da compreensão, a expressão oral, e tendo em conta que nem todos os entrevistados se inscreveram para o exame do CAPLE, verificámos, no entanto, existência de competências orais de nível A2 em todos os entrevistados. A facilidade em compensar a expressão linguística inadequada, por gestos ou outras formas extralinguísticas, foi observada em alguns formandos.

Dois dos entrevistados revelaram, ao longo da entrevista, competências de desempenho Elementar Forte (nível A2+).

Os gestos e as ações acompanharam as respostas dos entrevistados. Essa comunicação não-verbal permitiu uma melhor comunicação por ter unido a atividade linguística a situações de linguagem corporal. São exemplos desses comportamentos paralinguísticos: a expressão facial (p. ex.: sorrir ou franzir a testa); a postura (p. ex.: encolher os ombros em sinal de ignorância ou projetar-se para a frente, indicando interesse); o contacto visual (p. ex.: um olhar cúmplice ou um olhar cético); o contacto corporal (p. ex.: dar um beijo ou um aperto de mão); a proximidade (p. ex.: ficar próximo ou afastado)...

O âmbito linguístico, o vocabulário (salientando-se a amplitude e o domínio), a correção gramatical, o domínio fonológico, a adequação sociolinguística, a

flexibilidade, o desenvolvimento temático, a coerência e a coesão dos discursos são os correspondentes aos descritores de nível A2 e, em alguns casos, superiores a esse nível.

2.1.5. Quinta análise: aprendizagens para o uso

Em termos dos conteúdos a ensinar, o curso não dispunha de uma organização curricular explícita, como acontece nos casos da educação formal. Coube à formadora contratada pela associação controlar todo o processo de ensino. Colocam-se, por isso, as questões: Até que ponto, os temas se adequavam às necessidades deste grupo de formandos? Os domínios de atuação dos aprendentes (público, profissional e privado), aliados à prática social, estiveram presentes nas sessões de educação não formal?

Foram realizadas atividades

- do domínio público – vida quotidiana (tema 3 do QECR); lugares (tema 12 do QECR); língua (tema 13 do QECR): discurso direto, formas de tratamento; identificação e caracterização pessoal (tema 1 do QECR); educação (tema 8 do QECR); língua (tema 13): materna, estrangeira, crioulos; casa, lar, ambiente (tema 2 do QECR); tempo livre e diversões (tema 4 do QECR); relações com os outros (tema 6 do QECR); comida e bebida (tema 10 do QECR); viagens (tema 5 do QECR); meteorologia (tema 14 do QECR); saúde e cuidados pessoais (tema 7 do QECR); compras (tema 9 do QECR); serviços (tema 11 do QECR)...

- do domínio profissional – língua (tema 13 do QECR): discurso direto, formas de tratamento; identificação e caracterização pessoal (tema 1 do QECR); educação (tema 8 do QECR); língua (tema 13 do QECR): materna, estrangeira, crioulos...; relações com os outros (tema 6 do QECR); meteorologia (tema 14 do QECR); casa, lar, ambiente (tema 2 do QECR); serviços (tema 11 do QECR); comida e bebida (tema 10 do QECR)...

- do domínio privado – identificação e caracterização pessoal (tema 1 do QECR); educação (tema 8 do QECR); língua (tema 13): materna, estrangeira, crioulos; casa, lar, ambiente (tema 2 do QECR); vida quotidiana (tema 3 do QECR); tempo livre e diversões (tema 4 do QECR); relações com os outros (tema 6 do QECR); comida e bebida (tema 10 do QECR); viagens (tema 5 do QECR); meteorologia (tema 14 do QECR); saúde e cuidados pessoais (tema 7 do QECR)...

No ensino cabe ao professor/formador de LE fazer com que os alunos/formandos se tornem aptos a comunicar nessa língua para satisfazerem as suas necessidades. A formadora, tendo conhecimentos sobre cada um dos formandos (história de vida, profissão no país de origem, profissão em Portugal, espaços frequentados, necessidades sociais...) teve em conta o perfil do público-alvo e recorrentemente direccionou as sessões abordando assuntos dos domínios público, profissional e privado.

Quer a abordagem fosse feita explicitamente, quer acontecesse de forma implícita – em exercícios, em conversas, comentários, partilhas de experiências, audição de textos orais... – as temáticas, envolvidas em situações reais ou verossímeis, contribuíam para a integração dos formandos, porque os colocou em diferentes situações possíveis de acontecerem na realidade. Houve um esforço para prever as tarefas comunicativas (do quotidiano) do público alvo (como recomenda o QECR 2001: 87). As tarefas comunicativas foram uma prioridade em todas as sessões assistidas:

- dramatização de uma ida à lavandaria, festas religiosas, populares e familiares
- exercícios (escritos, fichas, audição de textos...) fornecedores de vocabulário e explicitadores do funcionamento de serviços - correios, padaria, consultório médico, agências de viagens...
- exercícios de escrita e leitura - respostas a cartas, bilhetes de recados, anúncios no jornal, telefonemas...

Outra questão poderá ser colocada: As associações de imigrantes deram algum contributo no sentido de promover relações de proximidade com a comunidade? A pergunta tem em conta uma situação que seria expectável, na medida em que cada associação de imigrantes é uma organização local, com uma relação próxima com a comunidade; além disso, as associações recrutaram formadores que, em alguns casos, estavam ligados à comunidade local. Nos casos em que o formador colaborou pela primeira vez com a associação e com o seu contexto local, os responsáveis da associação e outros colaboradores ajudaram a fazer essa ponte?

No caso da Associação da Quinta do Mocho e da AMRT, os formadores estavam ligados intrinsecamente à comunidade; no primeiro caso por motivos de pertença à associação, no segundo caso por já ter trabalhado com a associação e ser moradora do bairro. A formadora da AMRT, uma das formadoras da Associação FRATIA e a formadora da Tapada das Mercês já tinham colaborado com as associações e voltaram a ser contratadas.

Na Fratia foram realizadas comemorações, visitas e convívios, entre os formandos e a responsável pela associação e há um envolvimento da comunidade em ações lúdicas realizadas pela associação. O grupo (ou pelo menos parte dele) era socialmente coeso, promovem encontros, comemoram festividades em conjunto e há, inclusivamente, contributo de alguns no espaço da associação.

Os formandos que frequentaram o curso na AMRT estavam, na maioria, pela primeira vez a usufruir de um serviço da associação. Desconhecemos se, especialmente para o efeito, foram realizadas atividades de integração dos formandos na associação ou nas sessões de formação. Sabemos que a indisponibilidade de horário da maioria dos formandos (adultos trabalhadores) para participarem em atividades em horário diurno levou à definição do horário das sessões. Essa indisponibilidade também pode ter contribuído para o não agendamento de qualquer outro tipo de integração. No entanto durante o dia, a associação disponibiliza a sala e os computadores para uso da comunidade e, além disso, os múltiplos serviços e os programas que implementa possibilitam apoio a todos e em várias áreas.

2.1.6. Sexta análise: características do processo ensino-aprendizagem

A formadora da AMRT criou tempos de oportunidade para os formandos discutirem (oralmente ou por escrito) assuntos, dúvidas, erros, opiniões, experiências. Realizaram-se tarefas em pequenos grupos. Identificaram-se, portanto, características de interação.

Havia no grupo de formandos um grande espírito de entreajuda – os alunos com maior facilidade de aprendizagem ajudavam constantemente os colegas – e uma predisposição para participar, ouvir, discutir assuntos... Os formandos que não sabiam escrever foram acompanhados pela formadora e pelos colegas. Identificaram-se características de aprendizagem cooperativa.

Embora as sessões partissem de uma base escrita ou oral (normalmente um texto fotocopiado ou a audição de um diálogo), a formadora usava-a como ponto de partida para outras atividades que requeriam mais envolvimento dos formandos. Coexistiram vários métodos, adaptados a cada situação, mas foi dada relevância às metodologias

experiential, comunicativa (modos: interpretativo³⁰, interpessoal³¹, e expositivo³²) e a atividades de foco de tarefas.

Apesar de as sessões ocorrerem usando a LP para comunicar, pontualmente, foram registadas interferências da LM dos formandos, quando lhes eram questionados paralelismos lexicais, sintáticos ou semânticos. Entre os alunos foram feitas situações pontuais de tradução em línguas maternas, principalmente entre os formandos que tinham mais facilidade de vocabulário e de compreensão e interpretação oral ou escrita. Isso permitiu que aprendessem a pensar na língua-alvo, que pudessem trazer o que iam aprendendo para as aulas seguintes e para situações da realidade e que estabelecessem relações com as suas primeiras línguas.

A metodologia foi diferenciada? Houve adaptação/adequação ao público-alvo?

Identificaram-se características de metodologia diferenciada que tinham como objetivo a adaptação/adequação ao público-alvo. Mas até que ponto a aprendizagem destes formandos foi totalmente ao encontro das suas necessidades?

Como fazer a integração de imigrantes que não têm competências de escrita? Será que para este público específico as competências de escrita eram fundamentais para a comunicação diária?

Tendo em conta a heterogeneidade do público-alvo, a formadora adotou metodologias ativas e intuitivas (método direto, abordagem comunicativa, foco de tarefas) e organizou muitas atividades situacionais, dando importância ao desenvolvimento das competências comunicativas dos formandos. Essas atividades e tarefas ligavam-se às experiências do público-alvo.

Das sessões assistidas destacamos:

- a dramatização na lavandaria (no dia 17 de setembro de 2013, no 4º passo) – metodologia experiential e comunicativa, em modo interpessoal. Baseando-se no texto lido – metodologia comunicativa, em modo interpretativo – a tarefa implicava a criação de um outro diálogo, uma nova situação no mesmo espaço, a lavandaria. O texto lido deu lugar a outras realidades: Um formando diz que na Guiné as mulheres lavam a roupa na lagoa, outro diz que não é normal lavar-se a roupa na lavandaria porque se lava

³⁰ Permitindo o conhecimento de realidades do país de acolhimento e relacionando-as com as dos países de origem.

³¹ Através da comunicação oral entre vários participantes, das dramatizações e dos textos escritos.

³² Nas comunicações ao grupo, preparadas, não espontâneas.

em casa, outro acrescenta que cá em Portugal é ele que lava a sua roupa... A dramatização traz outras aprendizagens: na lavandaria não se regateia o preço; não se trata o empregado por tu; utiliza-se o discurso indireto quando se avalia o trabalho do colega ou para se referir o que o colega poderia ter dito; usa-se vocabulário já aprendido em sessões anteriores (ida ao restaurante, ida aos correios...); aprende-se vocabulário... E surgem novas situações de comunicação: a reclamação, a solicitação de um outro serviço (passar a ferro), ou de urgência na realização do serviço, o pagamento, a sinalização do serviço, o troco...

- a apresentação das festas (no dia 31 de outubro de 2013, no 2º passo) – metodologia experiencial e comunicativa, em modo expositivo – para além de ter permitido novas competências linguísticas, deu a conhecer realidades diversas:

DM é de Angola e apresentou o seu país: Angola tem 18 províncias, várias culturas, “não uma, porque Angola é grande”. Falou de uma festa à volta do lume, no inverno. Dança-se rebita, kuduro... com batuque. “Come-se e bebe-se... mais nas aldeias”.

J é do Senegal e apresentou a Tabaski, festa de família, todos juntos em casa. “É cozinhado um borrego e há festa”. Dança-se sabar, as mulheres vestem panos tradicionais e à tarde dançam. A festa acontece uma vez por ano, a época “varia” mas é agendada com antecedência.

SJ é da Guiné e falou de uma festa de todos, “não há raça”. É um carnaval, 4 dias seguidos. No 3º dia, do meio-dia até ao dia seguinte, “fazem roupa com tecidos”, forram com tecido construções de farinha e de ferro. Há máscaras. Fazem concursos a vários temas (comportamento, cantares, rainha, vestuário, dança, máscara...). Na dança costuma ganhar a balanta. Há prémios para o 1º, 2º, 3º e último lugar. “A rainha é mascarada com óleo de palma. Tem de ser virgem. A festa dá dinheiro ao turismo da Guiné, os fotógrafos pagam 50 euros para poderem fotografar a festa.

A é da Guiné e explicou o 24 de setembro, a festa da independência. Compra-se um porco preto, cana, vinho, cerveja. “Há música, dançam e marcham”.

D é do Senegal. Há uma festa uma vez por ano (a data varia de ano para ano, vem no calendário). As mulheres fazem as compras de manhã, preparam tudo à noite. Dividem a comida pelas casas. Às 9 horas da noite, troca-se de roupa: “os homens vestem-se de mulheres e as mulheres vestem-

-se de homens”. Andam de casa em casa durante a noite e pedem açúcar, dinheiro, arroz... Depois dividem entre todos o que conseguem recolher.

S é da Índia e falou sobre religião. Nasceu o primeiro filho de Deus a 15 de Abril de 1469, Grun Nanakdev Ti, que “curava todos, mesmo quando era pequeno”. Os pais, pobres, foram ficando com mais dinheiro. “Tirou a fome e a sede a muitos”. Presentemente, a igreja está aberta 24 horas por dia e quem pretender pode ir lá comer comida vegetariana. No dia 17 de novembro de 1539 o primeiro filho de Deus desapareceu, só estava a roupa na tenda.

G nasceu na Guiné, mas é da Gâmbia. Contou a festa do dia 31 de dezembro, Hunting. Os cristãos são uma minoria (5%) e vão para a igreja durante a noite. Há fogo-de-artifício, discoteca, turistas durante a noite. Às 7 horas há mascarados. Há muita gente da Serra Leoa e da cidade, de todas as religiões, na rua. “Tocam, dançam, passeiam. Nas aldeias vão visitar as famílias”.

V é de São Tomé e falou da importância da comida nas festas e no dia-a-dia. Referiu pratos típicos que considerava ser da sua terra e que outros disseram também conhecer por serem típicos das suas.

L é da Guiné-Bissau e escolheu falar sobre o Natal. Na noite do dia 24 dançam na discoteca. No dia 25 “andam na casa uns dos outros, da família dos amigos.” Come-se e bebe-se na casa uns dos outros. Passeia-se e à noite vão para a discoteca, os mais novos, como ele. Há quem vá à missa (os mais velhos).

Um dos formandos acrescentou que as festas em Portugal também são boas, as do Catujal são “à maneira: bifanas e sardinhas à borla”.

Foi tido em conta o contexto social dos formandos, bem como o contexto de origem e, consequentemente, os seus interesses, as suas dúvidas e vivências. Várias vezes foi dada voz aos formandos (solicitada pela formadora, por iniciativa de cada um, ou ainda por indicação de formandos que incitavam a participação de outros), para falarem das suas experiências e tanto a formadora como o grupo se mostravam interessados em ouvir, comentar, partilhar... Estas atividades não só davam aos formandos a possibilidade de se expressarem – se identificarem com o que ouviam ou apresentarem outras vivências semelhantes ou contrastantes – como aprendiam uns com os outros a comunicar em português e a conhecer realidades diferentes das suas. Foi

promovida a coesão do grupo, o que também se revelou vantajoso no processo de aprendizagem.

2.1.7. Sétima análise: preparação para o exame

Nas sessões mais próximas do exame, a formadora realizou atividades de desenvolvimento das competências gerais, focadas nos aspetos a avaliar. Nesta fase da ação alguns formandos não estiveram presentes nas sessões, por não terem conseguido adquirir os conhecimentos necessários à realização de um exame para certificação em A2. Na organização dessas sessões, para além de trabalhar os novos conhecimentos, a formadora privilegiou exercícios de enriquecimento lexical em contextos comunicativos orais e escritos, de diferentes graus de dificuldade.

A naturalidade que existira nas primeiras sessões observadas era agora substituída, sobretudo nas atitudes dos formandos, pela preocupação com o sucesso do exame. Nesta fase, o ensino/aprendizagem tornou-se mais concreto, mais sistematizado e também mais formal.

2.1.8. Oitava análise: dossiê

A colaboração da formadora da AMRT na elaboração do dossiê do projeto prendeu-se sobretudo com a necessidade de fazer passar as folhas de presença em todas as sessões e com a entrega dos planos das aulas que, de alguma forma, testemunham o que foi feito em cada sessão. A seleção e a organização da informação do dossiê do curso foram realizadas pela associação e a sua estrutura poderá ser considerada técnico-pedagógica. Enquanto entidade formadora, a associação procedeu como habitualmente faz com outras formações. De acordo com a responsável pela AMRT, esta é a sua estrutura:

1. Referencial do Curso
2. Cronograma
3. Documentação de Apoio
4. Divulgação das Ações
5. Identificação da Equipa de Formação e Coordenação

6. Nota do Processo de Seleção, Fichas de Inscrição, Documentos e Contratos dos/as Formandos/as,
7. Sumários, Presenças e Planos de Sessão
8. Avaliação das Aprendizagens
 - Avaliação Diagnóstica
 - Relatório da Avaliação das Aprendizagens
 - Provas, Testes, Trabalhos
9. Pauta de Classificação Final e Certificados
10. Registo de Ocorrências, Reclamações e Sugestões
11. Avaliação de Reação
 - Avaliação de Satisfação dos/as Formandos/as
 - Avaliação de Satisfação do/a Formador/a
12. Ata de Reunião

3. A avaliação

3.1. Relação professor-aluno e aluno–aluno (perfis e relações interpessoais no contexto de aprendizagem)

Da observação das sessões na AMRT, constatou-se que a relação entre a formadora e os alunos e a relação dos alunos entre si é muito positiva.

A professora mostrou-se disponível e pronta a ajudar os alunos, o que resultava num ambiente de confiança. Esse aspeto foi perfeitamente identificável nas constantes atitudes dos alunos relativamente às propostas de trabalho da professora. Quer participassem, por iniciativa própria, nas atividades de aula, quer por incentivo dos colegas, as tarefas eram realizadas por todos com empenho e motivação. Essa atitude dos alunos foi certamente fruto da boa relação que foi construída entre eles e a formadora.

Apesar de ser perceptível algum distanciamento entre a formadora e os formandos, comum entre professor e alunos, e principalmente em algumas culturas ali presentes, presenciaram-se atitudes que comprovavam admiração, consideração, simpatia e até preocupação dos alunos em relação à professora. A formadora dirigia-se a todos pelo

nome próprio, identifica a língua e a nacionalidade de todos, os pontos fortes e as dificuldades de cada um nas aprendizagens da LP.

A formadora demonstrou ser capaz de, não prejudicando os objetivos de cada sessão, revelar simpatia e consideração pelo grupo, apoiando os que queriam ir mais além, os que precisavam de maior ajuda e até indagando as causas de desistências do curso ou faltas esporádicas de algum formando. De realçar o facto de todos formandos estarem presentes atempadamente no início das sessões e ficarem até ao fim, apesar de alguns morarem a uma hora do espaço da associação e de se deslocarem a pé, mesmo em tempo de chuva e frio. Este respeito pelo trabalho e a vontade de aprender foram uma constante. Quando as tarefas implicaram trabalho realizado fora das sessões, todos os formandos cumpriam, com maior ou menor sucesso, o trabalho previsto.

Quando questionados sobre a formadora, 17 em 18 formandos consideram-na muito boa, 1 considera-a boa.

No que diz respeito à relação entre os formandos, havia, para além de um grande espírito de entreajuda e amizade, vontade de aprenderem uns com os outros e atitudes reveladoras da coesão do grupo.

Não dispomos de dados concretos sobre as relações entre os formandos da Fratia. Nos inquéritos aplicados, os formandos consideram o formador muito bom (opinião de 16 formandos) ou bom (opinião de 4 formandos).

3.2. Avaliação interna

3.2.1. Avaliação diagnóstica

Na AMRT, no início da ação, os formandos realizaram atividades de diagnóstico, com as quais foi perceptível a formadora verificar que a maior parte dos alunos não sabia escrever adequadamente em português e tinha muitas dificuldades em entender o que lhe era pedido. Tratando-se de um grupo heterogéneo em vários aspetos (idade, língua, cultura, situação profissional), e pouco escolarizado, foi necessário adequar as matérias ao nível de um A1, apesar de o curso ter como objetivo o nível A2. Essa necessidade dificultou a insistência em práticas/atividades de nível A2, porque o número de sessões e a data do exame também não o permitiram.

No entanto, a capacidade comunicativa em português, mesmo dos que se encontram em Portugal há mais tempo, no início das sessões era muito reduzida. Na opinião da formadora, alguns dos que arranjam trabalho ficaram sem possibilidade de vir às aulas, mas quem não trabalha também não convive muito, porque se fecha socialmente, por falta de meios.

Os inscritos na Fratia caracterizavam-se pela heterogeneidade dos estudos no país de origem, daí que a formação dos dois grupos que se constituíram no início das sessões fosse feita de acordo com esse identificador. Tendo em conta os diferentes níveis de formação formal dos alunos, as formadoras disseram ter optado por oscilar entre práticas não formais, formais e até informais (conversas que vinham a propósito de hábitos e de necessidades dos alunos).

A entrada e saída dos formandos (pelas razões já apontadas anteriormente) dificultaram a organização das aprendizagens individuais, embora tivesse havido uma planificação para os grupos. Os temas foram selecionados de acordo com as necessidades detetadas e os dois grupos foram formados segundo as suas proficiências. “O alfabeto das suas línguas maternas é igual ao do português, a base das línguas dos formandos é a mesma” e isso foi, na opinião da responsável pela associação, uma característica que ajudou a concretizar as aprendizagens.

Dos inscritos nesta associação, também alguns não sabiam escrever. Isso só foi verificado quando começaram as sessões. Foi-lhes dito que não poderiam fazer exame porque a leitura e a expressão escrita são avaliadas a par da compreensão e expressão oral. Mas os alunos continuaram as aprendizagens e foram assíduos nas sessões. Segundo a presidente da Fratia havia também um formando que, por não ter a mão direita, escrevia com a esquerda, embora fosse destro.

De facto, nos inquéritos e nas entrevistas realizadas, constata-se que a maioria dos formandos da AMRT, nove formandos, se encontra em Portugal há relativamente pouco tempo, entre 1 a 3 anos. Mas há quem esteja em Portugal há menos de 6 meses (1 formando) e também quem já viva cá há mais de 10 anos (1 formando).

Dos inquiridos da Fratia constata-se que a maioria (9 formandos) se encontra em Portugal há algum tempo: entre 7 a 10 anos; mas há quem afirme (3 formandos) que está em Portugal há menos tempo: 1 e 3 anos; e também quem já viva cá há mais de 10 anos (5 formandos).

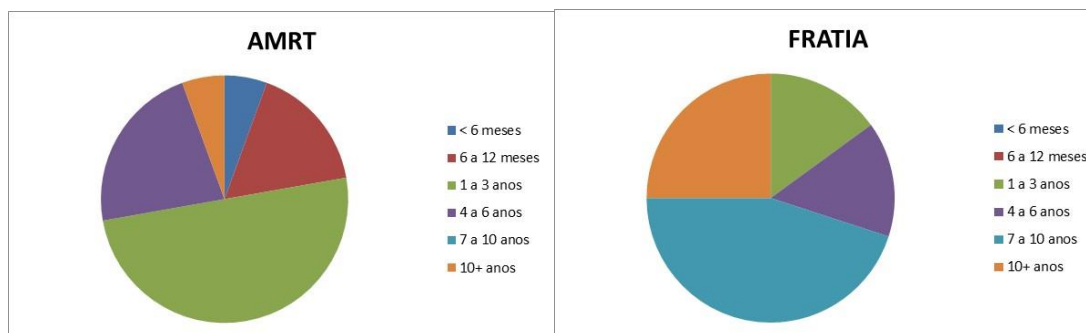


Figura 6: Tempo de permanência em Portugal

Questionados sobre os anos de escola frequentados no seu país de origem, a maioria dos formados da AMRT (8 formandos) respondeu ter estudado entre 5 a 9 anos, mas as respostas variam entre menos de 5 anos – 4 não são escolarizados – e mais de 14 anos (2 formandos). Presentemente só um formando estuda, nenhum outro frequentou ou frequenta qualquer tipo de ação/curso desde que reside em Portugal.

A formadora da AMRT foi sensível aos diferentes ritmos de aprendizagem revelados pelos formandos que nunca estudaram e aos dos que já tiveram alguma formação. No acaso das aprendizagens já realizadas em língua francesa, os conhecimentos adquiridos permitem facilidade em atingir competências comunicativas em LP. Tratando-se de formandos pouco alfabetizados, as dificuldades de escrita foram difíceis de ultrapassar.

Sobre os anos de escolaridade frequentados no seu país de origem, a maioria dos formandos da Fratia (17 formandos) respondeu ter estudado entre 10 a 14 anos, mas as respostas variam entre 5 a 9 anos (1 formando), e mais de 14 anos (2 formandos). Quinze afirmam nunca terem estudado em Portugal e quatro não respondem à pergunta.

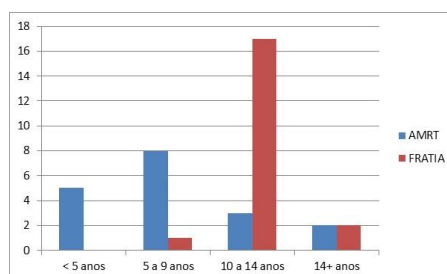


Figura 7: Anos de escolaridade frequentados no país de origem

Analisando comparativamente os grupos, constata-se que os formandos da AMRT estão há menos tempo em Portugal e têm menos anos de escola frequentados no país de origem.

3.2.2. Avaliação formativa

A formadora da AMRT referiu que os seus objetivos, quando preparava e quando direcionava as sessões com os formandos desta formação, foram sempre transmitir conhecimentos de português, quer a nível da oralidade, quer a nível da leitura e da escrita. No entanto, ao preparar as sessões adequava as atividades com vista à realização do exame final, sobretudo neste último mês.

Afirmou também que os formandos só começaram a aperceber-se de que tinham de realizar o exame nos últimos dois meses, porque se referiam com regularidade às provas que iam prestar, temiam não ter capacidades para as desempenhar com sucesso, pretendiam que a formadora comparasse o grau de dificuldade das tarefas realizadas com as que saem regularmente no exame, ansiavam pela realização de exercícios muito semelhantes aos do CAPLE. Estas atitudes não eram verificáveis durante as sessões temporalmente mais afastadas do exame, pois, nelas a principal preocupação dos formandos sempre esteve relacionada com a aprendizagem da LP.

Na opinião da formadora, os formandos e ela própria iam tendo consciência das aprendizagens que estavam a ser feitas e das que era necessário melhorar e aprofundar. No entanto, a diversidade de perfis dos formandos e as diferentes situações de aprendizagem sempre foram notórias. De muito positivo salienta-se, quer o incentivo à participação nas atividades, que sempre existiu no grupo, quer a motivação para a aprendizagem, que sempre foi valorizada entre os formandos. A maior parte dos alunos participava ativamente, sem ser necessária a solicitação da formadora. Os alunos menos participativos eram incentivados pelos colegas e alguns até ajudados a melhorar o seu desempenho.

3.2.3. Avaliação sumativa

Na opinião da formadora da AMRT, os alunos estavam, em geral, bem preparados para a realização do exame, porque ao longo das sessões realizaram exercícios, alguns com um maior grau de dificuldade do que os que habitualmente estão presentes no exame.

Contudo tinha consciência de que, como é normal, os formandos se sentiam nervosos, devido ao facto de o exame não ser realizado no local da formação e de não ser a formadora deles a vigiar as provas. Considera que a exposição a uma situação completamente diferente será um fator que poderá interferir negativamente. No entanto, os conhecimentos adquiridos e as capacidades comunicativas desenvolvidas, na sua opinião, também permitem equilibrar o nervosismo.

Na opinião da presidente da Fratia, a maioria dos formandos conseguiu adquirir um bom desempenho oral, até porque no caso dos romenos há semelhanças nas duas línguas, a que conhecem e a que aprenderam. “A comunicação, com mais ou menos erros, faz-se”.

Alguns destes formandos têm amigos portugueses, portanto a comunicação em português não se restringe ao tempo das sessões. A televisão, a rádio e a música também ajudam a melhorar os conhecimentos de LP. O problema é a escrita. Além disso, na comunidade cigana as raparigas não têm permissão para se deslocarem à escola como as outras raparigas de outras culturas. Chegam à idade adulta com mais dificuldades, por vezes “sem saberem escrever, embora entendam e falem”.

3.3. Avaliação da frequência do curso

3.3.1 ... pelos participantes

Na opinião dos formandos da AMRT, numa escala de 1 a 4 (sendo 1 – fácil e 4 – difícil), a ação de português não formal foi relativamente difícil: 10 dos 18 inquiridos responderam 3. A maioria considerou a ação interessante: 16 dos 18 acharam interessante, nenhum considerou desinteressante nem pouco interessante. A avaliação dos alunos sobre a organização da ação foi muito positiva: 17 em 18 consideram muito boa, 1 considera boa. Relativamente aos temas/conteúdos abordados, 17 formandos classificam como muito importantes para si.

Na opinião dos formandos da Fratia, segundo as respostas ao mesmo inquérito, a ação de português não formal foi relativamente difícil: 10 dos 20 inquiridos responderam 3, 1 respondeu difícil, 6 consideraram fácil e 1 considerou relativamente fácil. Os inquiridos reconhecem que a ação foi interessante (15 formandos) ou

relativamente interessante (5 formandos). A avaliação dos alunos sobre a organização da ação foi muito positiva: 16 em 20 consideram muito boa, 3 consideram boa. Relativamente aos temas/conteúdos abordados, 16 formandos classificam como muito importantes para si, 3 formandos consideraram importante (3) e 1 formando atribuiu 1.

Constata-se que o grau de satisfação dos participantes nas atividades de ENF é muito elevado. Mencionam, em particular, e generalizando o teor das respostas, a oportunidade de aprender mais, porque as aprendizagens têm utilidade na vida pessoal e social.

A observação das sessões na AMRT permite-nos afirmar que as atividades de educação não formal proporcionam aos formandos a realização de aprendizagens ao nível de atitudes e comportamentos (através da análise de si próprio e de aprendizagens sobre os outros), conhecimentos de língua e de culturas, aumento das competências sociais (maior possibilidade de empregabilidade, mais consciencialização cívica). As sessões respondem às necessidades dos formandos e as atividades alimentam a motivação para aprender.

No momento da aplicação dos inquéritos, os formandos da AMRT afirmaram usar a LP fora da sala de aula: às vezes (14 formandos), quase nunca (2 formandos) ou com frequência (4 formandos). Os formandos da Fratia afirmaram usar o português fora da sala de aula com frequência (15 formandos) ou às vezes (4 formandos).

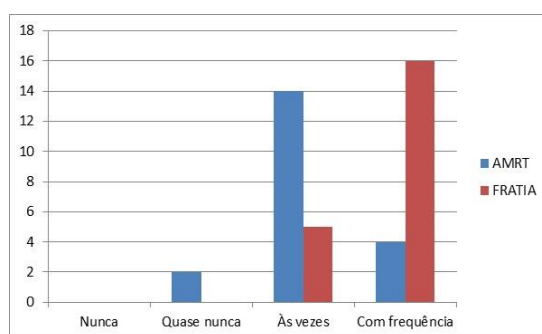


Figura 8: Uso da LP fora da sala de aula

Numa escala de 1 a 4, em que 1 é fraco e 4 é muito bom, os formandos da AMRT consideram ter maioritariamente bons conhecimentos gerais de português: 10 formandos indicam 3, 2 indicam 4, 1 indica 1 e 4 indicam 2.

Os formandos da Fratia consideram ter conhecimentos relativamente fracos de português (10 formandos atribuem 2), 7 atribuem 3 e 3 atribuem 4. No entanto, quando

respondem a questões mais objetivas referentes às capacidades de compreensão e expressão oral e escrita, as respostas indicam parâmetros positivos.

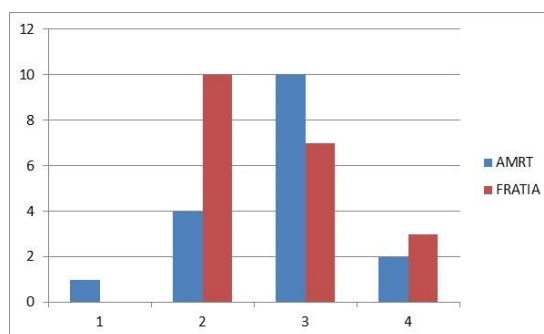


Figura 9: Conhecimentos de LP

A capacidade de leitura de um texto simples é classificada pelos formandos da AMRT, em termos gerais como muito boa: 14 atribuem 4, 3 atribuem 3 e 2 atribuem 1. Relativamente à capacidade de ler um texto simples, entre os formandos da Fratia, 10 atribuem 4, 6 atribuem 3 e 4 atribuem 2.

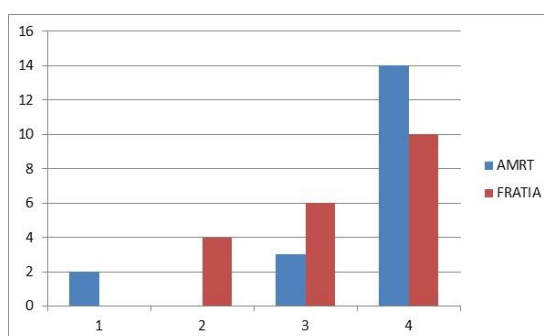


Figura 10: Capacidade de leitura

A compreensão oral é considerada boa pelos formandos da AMRT: 12 formandos consideram 3, 2 consideram 4 e 4 consideram 2. Sobre a compreensão oral, as respostas da Fratia são todas positivas: 12 consideram ter boas capacidades (parâmetro 3), 9 consideram ter muito boas capacidades (parâmetro 4).

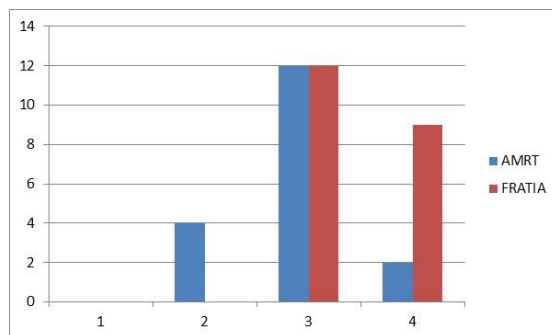


Figura 11: Compreensão oral

Escrever um texto simples também é uma competência classificada, maioritariamente pelos formandos da AMRT, como boa: 12 indicam 3, 3 indicam 4, 2 referem 1 e 1 refere 2. A expressão de ideias simples é também considerada boa: 12 atribuem 3, 2 atribuem 4, 2 consideram 2 e 1 considera 1. Entre os formandos da Fratia, 7 indicam 3, seis indicam 4, 5 indicam 2 e 1 formando indica 1; a expressão escrita é também em termos globais considerada positiva, 9 classificam com 4, 7 classificam com 3 e 4 formandos atribuem 2.

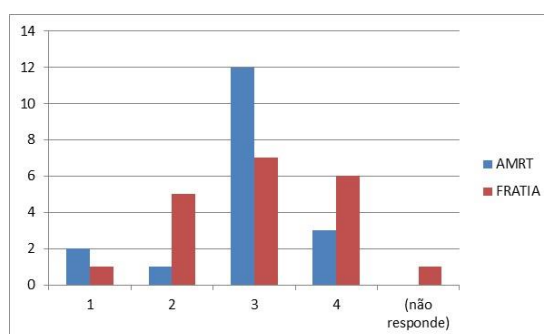


Figura 12: Expressão escrita

A expressão oral de ideias simples é uma competência globalmente alcançada de forma positiva: os parâmetros mais indicados são o 3 e o 4. Todavia, enquanto os formandos da Fratia indicam maioritariamente o parâmetro 4 (12 formandos), os da AMRT referem ter menos capacidades nesta competência e apresentam (9 formandos) o parâmetro 3 como aquele que melhor identifica esses resultados.

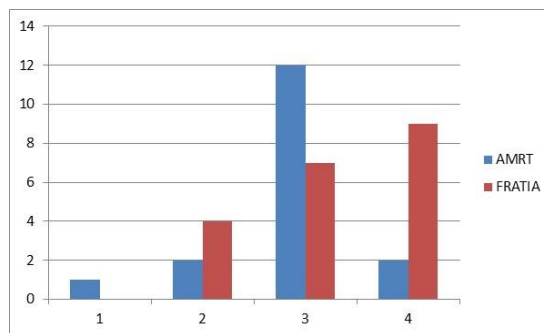


Figura 13: Expressão oral

Sobre a ação, os formandos reconhecem nas sessões alguma ou muita dificuldade, o que os leva a optar maioritariamente pelos parâmetros 3 (10 formandos da AMRT e 10 formandos da Fratia) e 4 (4 formandos da AMRT e 1 da Fratia). Os parâmetros opostos, 1 e 2, identificativos de facilidade, são assinalados por alguns formandos: 6 formandos da Fratia e 1 da AMRT consideram a ação fácil, 1 formando da Fratia e 3 da AMRT classificam-na como relativamente fácil.

A ação é, na opinião de todos os inquiridos, interessante. Há quem atribua 4 (16 formandos da AMRT e 15 formandos da Fratia) e quem atribua 3 (2 formandos da AMRT e 5 formandos da Fratia).

Também sobre a organização, as opiniões são muito favoráveis. Os mesmos dados são atingidos para a questão relativa à(s) formadora(s) da ação. Há quem atribua 4 (17 formandos da AMRT e 16 formandos da Fratia) e quem atribua 3 (1 formando da AMRT e 4 formandos da Fratia).

Relativamente aos temas/conteúdos, 16 formandos da Fratia e os 17 da AMRT que responderam a esta questão consideraram-nos totalmente importantes. Na Fratia, 2 formandos respondem 3 (relativamente importante) e 1 responde 1.

A última questão do inquérito pretendia indagar o que cada formando fará com o seu certificado. As respostas do grupo da Fratia apenas apontam 4 das 6 hipóteses dadas: “Pedir a nacionalidade” (19 formandos), “Melhorar o meu currículo” (9 formandos), “Obter reconhecimento profissional” (6 formandos), “Obter a autorização de residência permanente” (1 formando). O grupo dos formandos da AMRT indica as 6 hipóteses: “Pedir a nacionalidade” e “Melhorar o meu currículo” (18 formandos), “Obter reconhecimento profissional” (15 formandos), “Pedir o estatuto de residente de longa duração” (14 formandos), “Obter a autorização de residência permanente” (13

formandos) e há um inquirido que assinala outro motivo, indicando “Quero ser jogador”.

A obtenção do certificado, para o grupo da Fratia, será uma mais-valia para a vida relativamente estável que já tem em Portugal. Os formandos da AMRT, embora procurem alcançar os mesmos fins, têm mais indivíduos com necessidades mais primárias: “Pedir o estatuto de residente de longa duração” (não é selecionado pelo grupo da Fratia), “Melhorar o meu currículo” (18 AMRT / 9 Fratia), “Obter reconhecimento profissional” (15 AMRT / 6 Fratia), “Obter a autorização de residência permanente” (13 AMRT / 1 Fratia).

3.3.2. ... pela formadora da AMRT

Sobre a necessidade de se realizarem ações de ensino de português para imigrantes, a formadora da AMRT reconhece não só a sua importância como pensa que o ensino não formal é mais apelativo para este tipo de alunos, porque pode ter atividades mais diversificadas e mais dinâmicas do que as que são utilizadas no ensino formal. Acrescentou que o facto de o curso ser lecionado numa associação também lhe confere um carácter menos formal, o que motiva os formandos a ir às sessões.

O balanço que faz do curso é muito positivo, o seu principal objetivo foi cumprido, uma vez que os alunos aprenderam a falar, a escrever e a ler melhor. Tinha um aluno que só falava inglês e neste momento já percebe, fala, lê e escreve em português.

Considera, também, que era muito vantajoso que este projeto continuasse a existir porque, para a maioria dos alunos estrangeiros, esta é a única oportunidade de aprenderem português.

Relativamente à continuidade das aprendizagens que este grupo obteve, pensa que também seria vantajosa, na medida em que os formandos adquiririam mais conhecimentos de LP e de aspetos culturais.

3.3.3. ... pela responsável da AMRT

No entender da presidente da direção da AMRT, as condições que foram dadas à associação para o funcionamento do curso não foram totalmente adequadas. Tratando-se de um projeto piloto, houve um real esforço, por parte do ACIDI, em aproximá-lo do público-alvo, através das associações de imigrantes no terreno.

Aliás, havia aspetos que podiam ter sido melhor coordenados à partida e não foram. Acrescentou, ainda, que a AMRT, por ser uma entidade formadora, já tinha alguma prática em iniciativas de formação, mas que também o ACIDI tem alguma experiência neste campo e, se existem certos requisitos a cumprir, deve ser dada informação mais detalhada e atempada. O projeto poderia ter sido mais apoiado.

Questionada sobre o balanço que faz do funcionamento do curso, afirmou que a iniciativa foi positiva, com necessidade de reformulação para os próximos cursos:

- A inscrição nos exames e o acesso ou não dos formandos/as dos PALOP foi uma questão que surgiu logo em abril e que a AMRT colocou imediatamente. Em novembro e só depois de serem efetuadas as inscrições é que foi clarificada a situação. Portanto, mesmo que não fosse dada esta informação no início do curso, teria sido necessário tê-lo feito com maior antecedência;

- O CAPLE comunicou tardiamente a mudança da data do exame e já quando a associação, a formadora e os formandos não poderiam minimizar os prejuízos da alteração. Existiu um período muito grande entre a inscrição e a realização do exame. “As pessoas inscritas são imigrantes que trabalham, estão vulneráveis em termos contratuais e o exame pode mudar o seu estatuto em Portugal. A data do exame pode fazer toda a diferença”. Acrescentou: “Sim, a mudança para sábado parece-me bem. Mas, a formadora mudou as sessões da formação, de forma a terem um maior apoio para o exame, e agora vão estar uma semana sem apoio para exercitar o que aprenderam? E têm em conta que o projeto pressupõe a aprovação de 10 pessoas?”;

- “O balanço também está relacionado com os resultados do exame. Era esse o grande objetivo, o número de aprovações. Portanto, só com os exames poderemos ver se os esforços tiveram algum impacto ou não”;

- Deverão existir regras claras de organização, o número de horas de formação deve ser igual para todas as associações³³ e o número de reuniões programadas deve ser cumprido, pois é após o início do curso que surgem mais questões;

- É necessário apoio através da disponibilização de material de preparação para os exames e informação sobre a inscrição dos exames, para poder ser explicado todo o processo, a todos os elementos envolvidos, inclusivamente aos formandos/as.

A presidente da AMRT acrescentou que, do conhecimento quem tem das comunidades de imigrantes/utentes da associação, acha que o ensino não formal é mais apelativo que o formal, mas principalmente o horário e o local da formação tornam-se, nestes contextos, muito importantes. Crê que, se for um espaço em que os imigrantes se sintam confortáveis e se existir um serviço também direcionado para eles, os resultados serão positivos em diversos aspetos, porque o curso será também um local de acesso à informação.

3.4. O Certificado Inicial de Português Língua Estrangeira – CIPLE (A2) – os objetivos e os resultados

A avaliação das sessões não pode reduzir-se à avaliação das metodologias utilizadas, dos manuais didáticos, do entusiasmo e à opinião dos vários atores, durante e no final do processo de aprendizagem.

Porque a avaliação realizada pela equipa de investigação pretende ser um contributo para a reflexão da parte de quem organizou e de quem contribuiu para os objetivos que se pretendiam atingir, para uma completa avaliação deste curso específico, serão necessários os resultados do momento que foi definido pelas entidades administrativas como avaliador do sucesso do curso: o exame. Aliás foi esse resultado que permitiu aos formandos que tiveram sucesso poderem melhorar as suas condições de cidadãos em Portugal. Importa, pois, analisar o número de inscritos e os resultados que os formandos obtiveram no exame do CAPLE.

Os dois grupos estudados demonstram que o envolvimento das associações de imigrantes é gerador de turmas de aprendentes culturalmente mais homogéneas, uma

³³ Não partilhamos desta opinião; o número de horas das ações deve ter em conta as especificidades de cada grupo. Propomos equidade e não igualdade, porque esta última origina situações de injustiça.

vez que elas se organizam por comunidades ou grupos, também eles culturalmente homogêneos.

Em novembro de 2013 decorreu o exame para certificação em A2. O número de examinandos foi: 26 da Fratia e 14 da AMRT.³⁴

Constatando que o número de candidatos proposto por cada associação foi diferente, o estudo não valoriza como elemento significativo o número de candidatos ao exame aprovados em cada associação, pois os valores usados seriam necessariamente assimétricos. Para o nosso estudo, valorizámos a distribuição dos participantes na escala de classificação de 0-100, como forma de se obter uma comparação relativa das tendências comuns e das diferenças entre os dois grupos de candidatos.

Na associação Fratia, há uma evidente concentração no patamar entre os 41-56, que é onde se situa o limite da aprovação no exame e da obtenção do certificado. É também significativa a distribuição de candidatos pelos patamares seguintes, o que evidencia, à primeira vista, a existência de uma progressão muito satisfatória na aprendizagem da LP.

Na Fratia, a procura do curso foi elevada o que levou à formação de duas turmas, mas mesmo assim, numa fase inicial houve mais do que 10-15 indivíduos em sala de aula. Encontramos resultados totais desta associação que evidenciam um processo de ensino-aprendizagem revelador de um progresso muito positivo no domínio da LP. Os objetivos concretizados podem ser explicados por estarmos perante um grupo que integra falantes de romeno, uma língua românica, tal como a LP; além disso, muitos tinham um bom nível de escolarização (mais de 4/5 anos) no país de origem, o que os define como um grupo em claro contraste com o da AMRT. Essa escolarização no país de origem foi também um elemento significativo na forma como se prepararam para o exame CIPLE. Habitados a realizar uma avaliação deste tipo (exame) no seu percurso escolar, muitos revelavam sinais de ansiedade antes do exame, receando ‘falhar’/ ‘reprovar’, o que seria motivo de ‘vergonha’ dentro do grupo de aprendizagem que é também o da vida social em Portugal.

Na AMRT, observa-se que os resultados da maioria dos candidatos se concentraram no patamar 21-40, o segundo grupo (41-56) é o mais numeroso.

³⁴ Consideramos neste estudo apenas os resultados obtidos no exame CIPLE pelos participantes das Ações de Educação Não Formal de duas associações, Fratia e AMRT, embora o estudo realizado pela equipa de investigação tenha sido mais abrangente, relativamente ao resultado dos formandos de outras associações.

Encontramos aqui uma distribuição que diferencia este grupo do da Fratia. Considerando que as línguas maternas dos candidatos pertencem a um grupo diferente do português (línguas africanas) e que, mesmo os que são oriundos de países onde a LP é língua oficial sabem falar crioulo – língua de base lexical portuguesa –, os resultados revelaram existência de poucos conhecimentos na língua de acolhimento. No entanto, podemos considerar que a distribuição na escala nos demonstra um progresso no domínio da LP.

Como já foi dito, este grupo distingue-se dos anteriores também pela sua baixa escolarização no país de origem (1 a 4 anos, no caso dos alfabetizados). Este terá sido um fator importante para explicar os resultados, bem como a reação dos formandos à realização do exame, pois, para muitos não existia uma experiência anterior de contacto com uma avaliação de conhecimentos deste tipo. O tempo de permanência em Portugal dos formandos deste grupo também é significativamente menor do que o verificável no grupo de formandos da Fratia. Além disso, a sua atividade profissional ou a situação de desemprego em Portugal determinam um quotidiano com poucas possibilidades de uso da LP, o que se reflete especialmente em alguns resultados parciais, como veremos adiante.

Verificando os resultados correspondentes às quatro componentes do exame CIPLE – compreensão da leitura, expressão escrita, compreensão do oral e expressão oral – no caso da Associação Fratia, observa-se que a leitura e a expressão oral se destacam, ocupando o patamar 61-80 da escala. A compreensão do oral é, entre as quatro, a componente mais equilibrada, numa posição central entre 41-60 ou 61-80.

Na expressão escrita, a maioria dos resultados estão concentrados no patamar 41-60, mas com um número significativo nos patamares 0-20 e 21-40. Assim, podemos afirmar que, entre as quatro competências avaliadas, aquelas que se evidenciam são a expressão oral e a leitura.

É também interessante verificarmos como se destaca a compreensão do oral. Encontramos aqui reflexos das aprendizagens realizadas no curso, mas também a sua integração de acordo com o que é a aprendizagem informal da língua no quotidiano, em imersão, onde normalmente a expressão escrita é a componente menos utilizada.

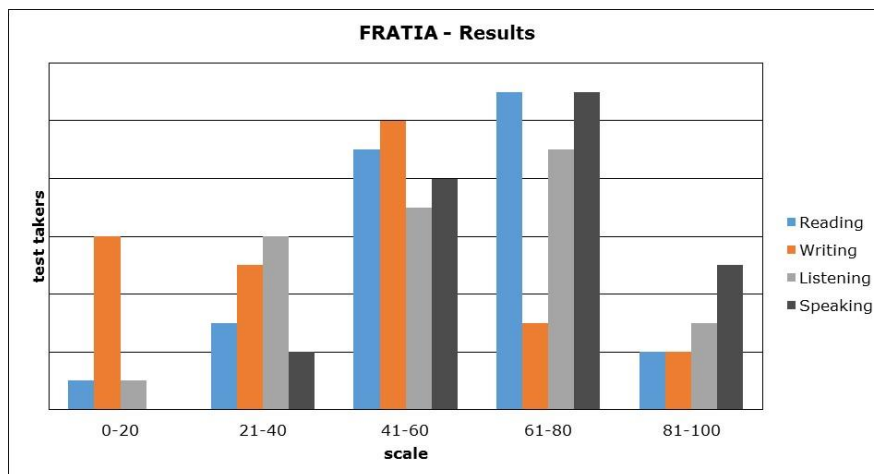


Figura 14: Resultados parciais dos formandos da Fratia

Nos resultados parciais dos formandos da AMRT, é evidente que a componente onde há maior dificuldade é a expressão escrita, o que está de acordo com o perfil escolar e socioprofissional da grande maioria dos elementos deste grupo. Embora vivam em contexto de imersão, no país de acolhimento, fazem o seu quotidiano num âmbito social restrito, onde não há um uso muito frequente da LP; esta situação agrava-se nos casos de desemprego, que acentua um certo isolamento em relação à sociedade portuguesa. De relembrar que o período de tempo de permanência dos formandos da AMRT em Portugal também terá condicionado os resultados do exame. Tendo em conta estas circunstâncias, elas são também importantes para a leitura dos resultados da expressão oral, que no grupo da Fratia atingia valores mais altos, e que aqui se distribui ao longo da escala. A aprendizagem da LP neste curso de ENF terá produzido também progressos interessantes na leitura e na compreensão do oral (veja-se em especial o patamar 41-60), o que é significativamente positivo.

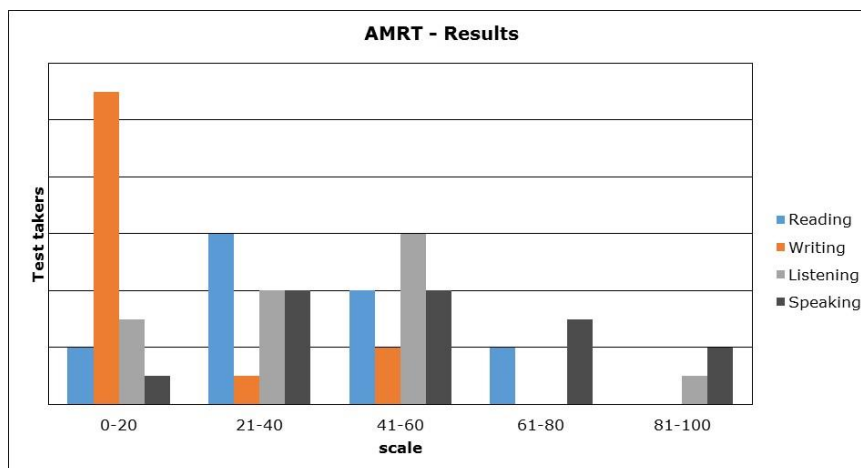


Figura 15: Resultados parciais dos formandos da AMRT

Os resultados obtidos no exame CIPLE permitem uma avaliação global do nível alcançado em LP pelos candidatos ao exame. De facto, a presença do exame numa experiência de avaliação não formal traz dados associados a essa avaliação que permitem uma leitura mais concreta da aprendizagem da língua realizada em sala de aula.

Como interpretar, então, os resultados do exame, comparando-os com o que foi observado pela equipa de investigação, durante as seis sessões e nas entrevistas realizadas aos sete formandos?

Relativamente à avaliação da leitura, embora os resultados não sejam os desejados, eles traduzem certamente o pouco contacto que os formandos traziam com o registo escrito em português, o que é perfeitamente natural em indivíduos com baixos níveis de escolaridade e com pouco tempo de permanência em Portugal. Portanto, os resultados afiguram-se positivos, do ponto de vista evolutivo, porque são reveladores de aprendizagens significativas.

Tal como afirmámos anteriormente, a competência escrita dos formandos não foi observada pelo grupo de investigação. As situações pontuais de domínio da escrita, presenciadas pela equipa, não permitem aferir conclusões que se possam colocar em paralelo com os resultados obtidos pelos formandos no exame.

Na compreensão oral, os resultados atingidos só poderão ser explicados se os textos ouvidos não tiveram em conta o ritmo de um texto oral perceptível por indivíduos de A2, quando lhes são retiradas as componentes metalinguísticas da comunicação. Tal como já afirmámos anteriormente, para indivíduos que não têm muita prática de uso da língua (o que é o caso do grupo de formandos da AMRT), a audição de textos nestas circunstâncias – pronunciados num ritmo que não permite a total compreensão do que é dito e sem possibilidade de seguir o movimento dos lábios, os gestos e as expressões corporais dos interlocutores – dificulta a realização dos exercícios. Esta situação agrava-se quando o texto é relativamente longo e o indivíduo não tem possibilidade de registar o que ouve, sob pena de não entender a restante mensagem. E, num caso como o que apresentamos como exemplo, não estaremos a avaliar apenas a compreensão oral, mas a memorização da informação. Numa situação oral real, há mecanismos a que os falantes recorrem para colmatar essas dificuldades. E os formandos da AMRT recorriam a esses mecanismos nas situações que presenciámos.

Os resultados da avaliação da expressão oral são globalmente positivos. A existência de alguns valores entre 0 e 40 poderão dever-se à ainda curta permanência

dos formandos em Portugal, ao pouco uso do português fora do contexto do curso, normalmente resultante do contacto com indivíduos falantes em outras línguas comuns, com as quais estão mais familiarizados, e do pouco convívio com elementos falantes na língua de acolhimento.

Mas, não estando perante dois grupos situados em posições iguais à partida – porque as discrepâncias existiam em várias vertentes – como comparar realidades tão diferentes se as condições que foram dadas aos dois grupos não tiveram em conta essas diferenças?

A colocação dos resultados em escala ajuda a construir uma imagem mais definida do perfil deste público imigrante e da sua progressão na aprendizagem da língua de acolhimento: maior domínio da expressão oral, em claro contraste com a expressão escrita.

De que serve, afinal, conhecer os formandos em situação de diagnóstico se, numa situação de ensino-aprendizagem de uma língua, não são dadas mais oportunidades aos que no início do curso revelam mais fragilidades?

No caso dos resultados obtidos pelos formandos da AMRT, como interpretar o patamar 21-40? Caso se tivesse tido em conta o verdadeiro conceito de educação não formal, qual teria sido o resultado obtido?

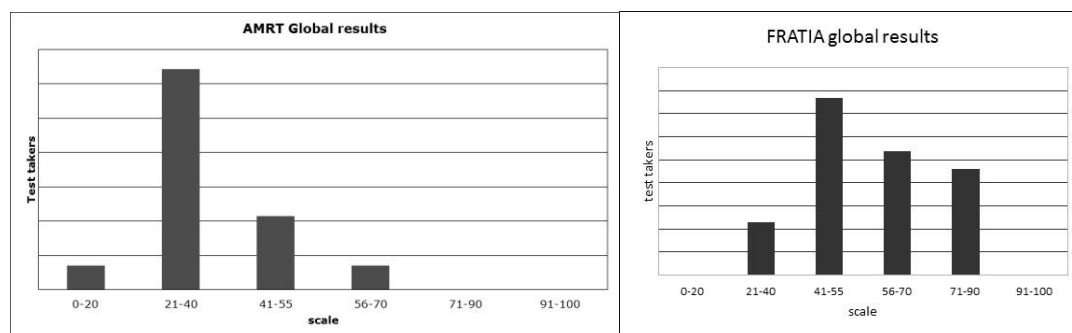


Figura 16: Resultados globais

De facto, sob o ponto de vista da ENF, o receio e a ansiedade do exame seriam de todo a evitar. O que se pretendia era a promoção de uma aprendizagem da língua de acolhimento motivadora, encorajadora, pautada por avanço progressivo e contínuo, por um aprender ao longo da vida e pela valorização do que efetivamente foi aprendido, independentemente da sua colocação na escala de avaliação, do ultrapassar ou não o limite do ‘aprovado’.

3.5. Avaliação do grau de integração dos formandos

O público-alvo do ensino de português como língua de acolhimento é heterogéneo, como já foi dito. No entanto, observou-se que, neste projeto em particular, o facto das ações de educação não formal terem sido organizadas em associações de imigrantes determinou a formação de grupos de aprendentes, em sala de aula, mais homogéneos social e culturalmente. No caso da associação Fratia, formaram-se grupos muito homogéneos, sendo a maioria dos indivíduos de origem romena ou moldava. Constituiu-se um grupo de formandos, enquanto participantes deste curso específico, mas a grande maioria já se conhecia e integrava a mesma rede local de relações sociais. Já na Associação Recreativos e Melhoramentos do Talude (AMRT), o grupo era maioritariamente constituído por indivíduos originários da África subsariana, alguns de PALOP (Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe); outros eram de outros países, como o Senegal. Um indivíduo era oriundo da Índia. Nesta associação encontrámos maior diversidade, quer do ponto de vista das línguas maternas dos participantes, quer do ponto de vista cultural; no entanto, podemos dizer que existia uma relativa homogeneidade, no que diz respeito à cultura africana. Acresce também o facto interessante das sessões da ação de ENF terem sido geradoras de uma relação de proximidade e de interação social entre eles, que não existia em outros contextos (salvo os casos pontuais de membros da mesma família).

A integração dos cidadãos estrangeiros passa, entre outros aspetos, pelo desenvolvimento de competências na língua do país de acolhimento, mas também pela criação de laços afetivos com os novos espaços e as comunidades com que se relacionam. Por isso, é de extrema importância produzir conhecimento acerca das novas realidades, desenvolver estratégias que permitam agir corretamente nos vários contextos e criar empatia com a realidade da imersão.

As relações entre quem chega e quem acolhe são também criadas nas situações de ensino da língua e podem ir da total identificação até à ausência dessa identificação. O ideal será que essa relação seja de empatia, de envolvimento ou até de pertença e que se possa fazer em complementaridade com outras pertenças, em constantes recriações do que hoje em dia significa a palavra cultura. O inquérito aplicado permite-nos também uma reflexão sobre estas temáticas, através das respostas obtidas.

À questão “Sinto-me aceite” os formandos das duas associações respondem maioritariamente de forma muito positiva. As respostas poderiam oscilar entre discordo

(1) e concordo (4). Há, no entanto, respostas que revelam não haver completa satisfação relativamente a essa sensibilidade de aceitação, há quem se sinta pouco ou nada aceite, embora esses sejam uma minoria.

Sobre a existência de trabalho em Portugal, as respostas dadas pelos formandos da AMRT e pelos formandos da Fratia são muito diferentes. A inexistência de trabalho foi referida anteriormente quando da análise das profissões dos formandos. As possibilidades de resposta permitiam a indicação de completa discordância com a afirmação (1), a total concordância com ela (4), ou as duas situações intermédias (2, 3). Analisando globalmente as respostas, verificamos que os formandos da AMRT declaram maior dificuldade em encontrar trabalho, enquanto os da Fratia afirmam o inverso. Os motivos podem estar relacionados com variáveis não avaliadas neste estudo: existência ou não de postos de trabalho no geral, existência ou não de trabalhos adaptados à população inquirida e a caracterização do tecido económico dos espaços onde estas comunidades de imigrantes residem.

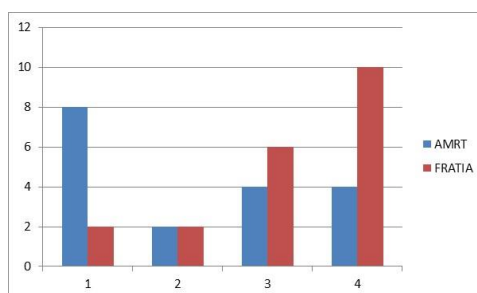


Figura 17: Existência de trabalho em Portugal

Quanto à afirmação “Gosto da maneira como as pessoas vivem”, obtivemos as seguintes respostas, tendo em conta que 1 é identificativo de discordo, 4 de concordo e, novamente, duas situações intermédias (2 e 3). A empatia quanto ao modo de vida em Portugal é globalmente maior no caso dos formandos da AMRT, embora os formandos da Fratia também respondam de forma muito positiva.

Sobre a expressão “Gosto das pessoas”, os formandos inquiridos poderiam responder, igualmente, de forma concordante (indicando 4), discordante (indicando 1), ou escolher uma de opções intermédias (2 e 3). Neste caso, a empatia verifica-se nas respostas dos dois grupos. No caso dos formandos da Fratia existe, no entanto, um maior número de respostas que não assinalam 4 do que nas respostas dos formandos da AMRT.

A afirmação “Gosto dos lugares, paisagens” também permitia a indicação de discordo (1), concordo (4), ou as duas opções intermédias (2 e 3). A grande maioria respondeu 4 e todas as respostas à pergunta foram positivas.

4. Conclusões

As profundas alterações que nos últimos anos têm marcado a sociedade portuguesa enleiam comentários negativos, que ainda hoje levam à ideia de que a população imigrante contribui para que nos deparemos com contextos mais indisciplinados, mais violentos, menos conhecedores e menos empenhados, porque o termo de comparação é a “sociedade do passado” ainda presente na memória de muitos. Se é verdade que alguns casos servem de mau exemplo e levam a esta comparação, também a extraordinária riqueza cultural, que atualmente existe na sociedade portuguesa e que se espelha nas escolas e nas comunidades locais, faz delas espaços onde é possível o conhecimento intercultural.

A educação para a interculturalidade é um objetivo comum entre os países da UE e a sua importância está presente nas conclusões do Conselho da União Europeia (2008:1) que exortou os estados membros a tomarem medidas concretas para melhorar os níveis de escolaridade dos discentes oriundos da imigração. Através do incentivo a uma formação especializada que lhes permite lidar com a diversidade linguística e cultural e promover o desenvolvimento de competências interculturais, pretende-se ajudar as autoridades escolares, os dirigentes escolares, os professores e o pessoal administrativo na sua adaptação às necessidades e contribuir para o desenvolvimento pleno das potencialidades das escolas ou das turmas que tenham alunos oriundos da imigração.

Todavia, o papel das escolas não esgota as necessidades de acolhimento e de integração de todos os cidadãos imigrantes; é necessário criar respostas para todos.

Portugal tem vindo a criar iniciativas que promovem melhorias significativas no percurso formativo de muitos jovens imigrantes, descendentes de imigrantes ou com origens familiares provenientes de países estrangeiros. Com avanços e recuos na

implementação de práticas inclusivas, e educação nas escolas tem vedado o acesso a uns e não tem tido em conta as características de outros. Efetivamente, por diversas razões (etárias, geográficas, profissionais, económicas...), muitos imigrantes não frequentam as ofertas educativas públicas e vêm-se em situações contrárias ao regime jurídico de permanência de estrangeiros.

As políticas de acolhimento e integração de imigrantes, reconhecendo a importância da aprendizagem da língua de acolhimento e as ações em educação não formal, emergiram num esforço de concretização de práticas inclusivas, como forma de chegar a um público que está à margem da educação formal: o público adulto.

Como se demonstrou, por ser pouco comum, a presença na ENF de uma avaliação do tipo sumativo – que se materializou na realização de um exame internacional de LE e na possibilidade de certificação dos conhecimentos – torna necessária a análise do seu impacto em todo o processo. Na verdade, esta presença de um sistema de avaliação que geralmente se associa ao ensino formal, numa iniciativa de educação não formal, decorre em parte das opções que as entidades responsáveis fizeram por se tratar do ensino/aprendizagem de uma LE, cuja certificação de conhecimentos de nível A2 pode trazer vantagens adicionais às condições de vida e integração dos participantes.

Encontramos a avaliação e o seu impacto em diferentes níveis do projeto: nas instituições (ACIDI/FLUL/Associações de imigrantes), nas pessoas (formadores, participantes, dirigentes associativos) e, naturalmente, também no processo de ensino/aprendizagem (nos métodos, materiais, etc.), condicionando claramente o que foi feito em sala de aula, para assegurar o sucesso dos participantes no exame de PLE. Como se verificou nas últimas sessões das ações, a avaliação foi o elemento principal em sala de aula, pois era preocupação de formadores, participantes e também dos dirigentes associativos. O que nos interessou particularmente foi conseguir perceber se esse impacto foi negativo (como o definiu MESSICK, 1996: 252) ou em que medida é que ele terá sido positivo e orientador num projeto experimental, no contexto português. O impacto da avaliação ultrapassa os limites do processo de ensino/aprendizagem, pois afeta a sociedade, os sistemas de educação, os indivíduos.

No caso em estudo, foi interessante analisar o impacto da avaliação tendo em conta a forma como os participantes a vivenciaram; sendo oriundos de contextos culturais e educativos muito diferentes, o sucesso ou insucesso no exame eram antecipados e referidos diferentemente. Por exemplo, entre os participantes da

Associação Fratia, em Setúbal, que eram na sua maioria de origem romena, o receio de não ser bem sucedido no exame correspondia ao receio de ser mal visto entre os membros daquela comunidade, pois muitos deles tinham uma boa formação escolar no país de origem (pelo menos, equivalente ao ES). Para a grande maioria dos formandos da AMRT, a preocupação com o exame estava ligada a uma experiência completamente nova e ao medo de não entender comunicações orais, de não haver possibilidade de se poder recorrer a processos facilitadores da comunicação (gestos, expressões faciais, pedido de repetição ou reformulação do enunciado...).

Do estudo realizado, concluiu-se que o envolvimento das associações de imigrantes gerou grupos mais homogêneos, acrescentou valor à aprendizagem e consequentemente aos resultados no exame. O uso de recursos ENF adicionou valor à aprendizagem e, consequentemente, aos resultados dos testes.

Avaliando o trabalho das associações pelo ACIDI, se forem utilizados apenas os resultados dos examinandos no exame, conclui-se que este trabalho não é útil. Mas esta é uma utilização errada/enganadora da avaliação porque o ENF deve culminar em formas de avaliação do tipo formativo e contínuo e não deve terminar com uma avaliação do tipo sumativo.

As necessidades dos imigrantes no seu quotidiano estão centradas na comunicação oral: falar e ouvir (cf. Os resultados parciais da Fratia e da AMRT). Apesar das diferenças entre os grupos Fratia e AMRT, os resultados obtidos no exame do CAPLE na fala e na audição são similares, em comparação com as outras componentes (escrita e leitura).

Neste caso, chegámos à mesma conclusão que o grupo de autoria LAMI ALTE (2008): o tema da equidade é de maior importância e pode originar situações onde os direitos dos cidadãos são negados; é necessário abrir a possibilidade para outros tipos de avaliação; um teste nem sempre é a melhor forma de avaliar competências na língua de acolhimento.

O impacto da avaliação foi, do ponto de vista da equipa de investigação, analisado em três níveis: no processo ensino-aprendizagem – porque os resultados levam à melhoria do desempenho de alguns formadores e à melhor atitude de alguns estudantes; no processo de avaliação das associações de imigrantes envolvidas neste projeto pelo ACIDI; na opinião pública, no que respeita às iniciativas do ACIDI para a integração dos imigrantes na sociedade de acolhimento.

5. Medidas prospectivas

Por que devem os participantes nas ações de português ser sujeitos ao exame do nível A2? Por que se avalia no ensino de português em educação formal aprendizagens e progressos diversos (por exemplo, nos cursos de Português Para Todos - PPT) e, para estes imigrantes, o curso de ENF é sujeito a uma avaliação exclusivamente de exame? Os resultados do exame são a única avaliação possível de todos os envolvidos?

De acordo com o referido no documento apresentado em Paris, do ponto de vista das instituições financiadoras, há necessidade de obter dados concretos e fiáveis e isso traduz-se nos resultados e na consequente certificação dos alunos. Esses resultados também dão aos estudantes feedback sobre as suas competências, é-lhes dada a possibilidade de obter um certificado de nível A2 dos seus conhecimentos na língua de acolhimento, permitem-lhes desenvolver a sua proficiência linguística e possibilitam a progressão profissional, pessoal e social nas sociedades de acolhimento, aprendendo como fazer um teste.

É, assim, importante assegurar o controlo de qualidade da formação, para os alunos, para os professores e para a instituição financiadora e exigir o máximo empenhamento da parte dos dirigentes associativos envolvidos no projeto. Mas será que os resultados do exame CIPLE espelham completa e concretamente os resultados do ensino e da aprendizagem realizados? Realizar o exame e obter certificação era o objetivo explícito da aprendizagem de todos os formandos, mas alguns, embora tenham melhorado significativamente as suas competências, não estiveram presentes na parte final do curso, porque não conseguiram adquirir os conhecimentos necessários ao longo das sessões que os levasse a uma situação de sucesso no exame. Como entender e avaliar estas situações? O que é, afinal, uma prática inclusiva? Uma prática certificada? A aquisição de competências linguísticas e culturais, sem certificação, não leva à integração dos cidadãos imigrantes?

Um imigrante com competências em A2 é sempre um cidadão integrado? Um imigrante que não obtém o certificado, porque não sabe escrever ou ler, não tem competências comunicativas na língua de acolhimento?

Quantas horas serão necessárias para um adulto estrangeiro adquirir competências de A2? Que resposta dar a quem chega sem dominar a escrita? Que resposta dar a quem frequentou poucos anos de escolaridade? Será necessário nivelar o número de horas

pelo número de formandos num grupo? Será justa a disponibilidade de igual número de horas a grupos que, à partida, se revelam menos aptos a atingir o sucesso?

Os imigrantes oriundos da Guiné-Bissau têm conhecimentos de português? Português é, para eles, língua de escolarização ou apenas uma língua oficial no seu país?

O que é uma língua materna? Que tempo de contacto cada cidadão de português língua materna teve com essa língua? Um cidadão que tenha nascido num país de LP pode, em último caso, não ter tido acesso a essa língua, nem ter feito escolarização nessa língua.

A língua materna de um cidadão é a sua língua de comunicação? Qual o uso dessa língua no seu dia-a-dia? Em que contextos ela é usada? Em casa? Esporadicamente, num grupo de amigos?

A aplicação do diagnóstico (ficha sociológica, teste diagnóstico, entrevista oral) é fundamental para determinar o nível de proficiência linguística (compreensão oral, leitura e compreensão escrita, produção oral e produção escrita) de cada cidadão migrante. Mas, como se responde adequadamente a um questionário diagnóstico escrito quando não se domina a língua em que são apresentadas as questões, quando é nessa língua que, supostamente, se deve responder? Como responder de forma fiável quando não se conhecem conceitos importantes que estão presentes nas perguntas? (MARQUES, 2014)³⁵.

Como se analisam respostas que consideramos imprescindíveis para o conhecimento diagnóstico de um cidadão, se as perguntas nem sempre são entendidas e se as respostas são dadas tendo em conta conceitos que se desconhecem?

Que conhecimentos têm desses conceitos, os cidadãos do país que acolhe? As pessoas que trabalham em serviços sociais e no apoio administrativo, públicos ou privados, conhecem esses conceitos? Sabem o que significa ter proficiência linguística A, B ou C? Distinguem o significado de 1 e 2 ligados a esses níveis?

Durante o funcionamento dos cursos, as inserções e as desistências de formandos desnivelam o número de elementos no grupo de aprendentes, têm implicações ao nível da continuidade das aprendizagens, obrigam a uma constante avaliação e a um conhecimento de quem chega, contribuem para a diminuição da percentagem de presenças necessárias a cada formando para poder inscrever-se no exame do CAPLE

³⁵ Reportamo-nos a uma dissertação de mestrado em elaboração: MARQUES, Marta, “A Imigração e PLNM em Portugal: questões de identidade e integração”.

(70 % de assiduidade nas sessões), levam a que, frequentemente, seja feito um acompanhamento especial desse(s) cidadão(s) que começa(m) o curso depois de já terem decorrido as primeiras sessões.

Estas condicionantes são incontornáveis pelas associações, porque não está em causa a falta de qualidade do serviço prestado, nem o incumprimento do estipulado no acordo entre as entidades envolvidas. Muito menos poderemos culpabilizar quem vê a sua situação (profissional, económica, social...) alterada e é obrigado a fazer opções que vão, muitas vezes, prejudicar a sua própria vida. Há situações sociais que implicam a frequência de outros cursos, há situações económicas que não são compatíveis com a disponibilidade revelada no início do curso... Será correto exigir a uma associação que, para poder concorrer novamente a um projeto de uma entidade, tenha de garantir no mínimo 10 certificações? Não haverá outra(s) forma(s) de avaliação do trabalho realizado?

A alínea g do eixo 1 do regulamento específico do ACIDI – referida no documento “Acções de educação não formal em português como língua estrangeira, com exame final realizado por entidade certificada” – esclarece que estas ações têm como objetivo apoiar iniciativas que visem a aquisição, por parte dos adultos, de competências no domínio da LP e permitir a sua posterior certificação ao nível A2 – Utilizador Elementar. O objetivo é a melhor integração dos imigrantes na sociedade portuguesa. Segundo o mesmo documento, “A organização curricular é estabelecida pela associação em função das características do grupo alvo, sendo que a duração total das acções deverá estar compreendida entre 150h e 250h.”

Perante um público heterogéneo (com poucos anos de escolaridade, várias línguas maternas, pouco tempo de permanência no país, situações sociais e profissionais que implicam pouco contacto com a LP...), uma associação deve excluir da frequência destes cursos os formandos que não tenham competências de leitura e de escrita, para poder assegurar um maior número de casos de sucesso no exame de A2? Deve excluir também os que revelem, à partida, mais dificuldades no domínio dessas competências? Quanto tempo será necessário a um formador e a uma associação para criarem e implementarem situações de equidade de aprendizagens nos seus formandos? 150 horas? 250 horas?

Um dos objetivos das sessões desta iniciativa era desenvolver as quatro habilidades (ouvir, falar, ler e escrever), para que os formandos adquirissem, gradualmente, as competências comunicativas em LP. E, para que os formandos

conseguissem realizar com sucesso a comunicação intercultural, na organização do processo de ensino /aprendizagem das sessões visionadas na AMRT, foram tidos em conta aspetos de cultura portuguesa, quer essa abordagem fosse feita de forma explícita, quer surgisse de forma mais camuflada. A professora insistia frequentemente em situações comunicativas que os formandos tinham mais dificuldade em realizar com eficácia. As sessões privilegiavam as competências discursivas e sociolinguísticas, mas também a competência gramatical.

A formadora da AMRT revelou estar bem preparada (foi visível, na sequência das sessões, a existência de uma planificação prévia adequada) – quer cientificamente, quer adotando metodologias e práticas diversificadas, adaptadas ao perfil do público, ao tipo de formação e às temáticas que se pretendiam desenvolver – quer ainda respondendo de forma eficaz a perguntas formuladas, ou mesmo adicionando conteúdos e pequenas situações não programadas, mas que surgiam nos vários contextos das sessões (concretização das sessões). Demonstrou sólida base linguística, capacidade de adaptação ao ensino de PLE e à tipologia do curso, ensino não formal, bem como uma atitude conscienciosa e responsável para com os alunos. Além disso, conseguia mobilizar entusiasmo e interesse pela aprendizagem, da parte dos formandos, através das atividades diversificadas e dinâmicas, e estimulá-los a trabalharem de forma autónoma e a exprimirem à vontade as suas opiniões, Respeitou a individualidade dos formandos, a vontade de se exporem com maior ou menor frequência perante o grupo, mas incentivando a participação.

A interação professor-aluno foi ativa, alguns alunos participavam positivamente e com regularidade nas atividades pedagógicas e o grupo revelou muita vontade de aprender e empenho em realizar tarefas.

É de relembrar que quatro dos formandos que integravam o grupo, até àquele momento, nunca tinham frequentado a escola e não tinham qualquer conhecimento de escrita nem de leitura em nenhuma língua. Contudo, apesar de terem sido alertados para o facto de não poderem realizar o exame do CAPLE, continuaram a ir às sessões, apenas com o intuito de aprenderem. A formadora e alguns alunos acompanhavam as aprendizagens de cada um deles, sem haver perturbação no trabalho a realizar nas sessões. Foram-lhes atribuídas tarefas diferentes e adaptadas aos poucos conhecimentos que tinham adquirido e, aos poucos, identificavam letras e palavras, e já as escreviam.

O horário da ação não permitiu que fossem realizadas atividades em contextos reais, no período de tempo das sessões, uma vez que quase todos os serviços à volta do

espaço da associação estavam fechados. Portanto, a deslocação dos formandos e da formadora a espaços reais que permitissem diálogos com a comunidade, colocando os formandos em contextos reais, não foi exequível.

A utilização de um manual para ensino de português em contexto de imersão – e não um manual de ensino de português para estrangeiros – teria beneficiado a adequação das sessões a situações mais concretas, porque os textos e exercícios retratariam realidades mais próximas do contexto destes formandos. No entanto, o grupo de investigação considera que estes pontos não se revelaram muito significativos na condução do processo de ensino-aprendizagem que as sessões propunham. Os manuais não constituíram o foco principal das aprendizagens, porque funcionaram, na maior parte das vezes, como ponto de partida. Contudo, estes aspetos devem ser tidos em conta em projetos futuros.

Para David Little, a autonomia do aluno é, acima de tudo, a relação existente entre a psicologia, o processo e os conteúdos da aprendizagem – a capacidade de distanciamento, reflexão crítica, tomada de decisão e independência de ação. A autonomia para a aprendizagem não é, portanto, uma competência a incutir, porque ela nasce com o indivíduo. O processo de educação só tem de se servir dessa realidade e torná-la uma prática mais ou menos direcionada. Neste pressuposto, o aluno tem sempre competências pessoais que concretizarão a aquisição de novas competências. (LITTLE, 1999).

Contudo, se os professores trabalharem as capacidades de autoavaliação dos seus alunos, daí resultará uma progressiva familiaridade com os descritores, o que permitirá aos que aprendem avaliarem melhor as capacidades que desenvolveram, procurarem e incluírem material relevante para a sua aprendizagem; “if ELP [European Language Portfolio]-based self-assessment is central to the language learning process, there is no reason why it should not be accurate, reliable and honest”. (LITTLE, 2009: 3-4).

A descrição dos progressos das aprendizagens, o confronto com esses progressos e a indicação do momento em que se adquire a competência levam, portanto, à autonomia das aprendizagens. Teria, então, sido vantajosa a existência de fichas de autoavaliação para os formandos, relativas às diferentes tarefas realizadas. A concretização das competências em parâmetros daria aos formandos uma maior consciência dos seus saberes, uma perspetiva sincrónica das aprendizagens, reveladora das necessidades mas também concretizadora dos sucessos alcançados.

Tendo em conta a opinião de vários autores e de acordo com um estudo da Universidade Nova de Lisboa, apresentado em Lisboa, no dia 6 de maio de 2014, a percentagem de docentes do 1º ciclo sem formação para a área de Português Língua Não Materna (PLNM) é de cerca de 90 por cento, 75 por cento nos ciclos seguintes - 2.º ciclo, 3.º ciclo e secundário. O estudo foi apresentado durante a Conferência Internacional Português Língua Materna no Sistema Educativo: Avaliação de Impacto e Medidas Prospetivas³⁶, e teve por base um inquérito nacional disponibilizado por via eletrónica que recolheu 500 respostas, das quais 400 foram validadas.

Segundo os dados apurados, presentemente – o estudo é muito recente, o inquérito foi realizado em abril de 2013, tendo sido solicitado o seu preenchimento a todos os agrupamentos e escolas não agrupadas em Portugal continental – nas escolas portuguesas há cerca de 90 nacionalidades e 70 línguas diferentes.

Os autores do estudo anteriormente referido, destinado a contribuir para a avaliação das políticas de educação, defendem que é preciso: aumentar o crédito horário das escolas para apoiar estes alunos, porque há muitas turmas, muito apoio de PLNM, mas uma enorme falta de recursos; permitir a constituição de turmas com menos de 10 alunos de PLNM; adotar procedimentos que uniformizem as práticas de avaliação de diagnóstico, porque o ponto de partida é fundamental e são urgentes as medidas que passem pela receção aos alunos e aos encarregados de educação, uma vez que há alunos que chegam à escola sem saber uma palavra de português; constituir grupos de homogeneidade relativa, nas disciplinas em que os alunos apresentem mais dificuldades, para melhorar as condições de aprendizagem; introduzir provas nacionais de PLNM para o 1º Ciclo do Ensino Básico, à semelhança das que existem nos 2º e 3º ciclos e no Ensino Secundário; investir na formação dos professores e reforçar as bibliotecas escolares com «materiais de qualidade».

Trata-se, é certo, de um estudo realizado em escolas e tendo como referência um diferente público: crianças e jovens. No entanto, a maior parte das carências apontadas por esses investigadores são também válidas no contexto das ações que presenciámos.

O facto de as sessões das ações de ensino de português terem decorrido nos espaços das associações tinha como objetivo associar a aprendizagem da língua de acolhimento a um espaço familiar e ao mesmo tempo criar um lugar agradável para os participantes, fomentar o gosto por outros saberes e outras práticas, pois a associação é

³⁶ Até à data da elaboração do presente texto, o estudo não foi publicado.

também um espaço de socialização, convívio e de possibilidade de realização de outras aprendizagens e atividades. O espaço de formação foi o espaço de partilha de dúvidas, de angústias em relação ao exame que iriam realizar num outro espaço. O envolvimento das associações de imigrantes trouxe ao projeto o convívio entre as comunidades envolvidas. Mesmo aqueles que não obtiveram os resultados esperados no exame têm, certamente, mais competências do que as que tinham antes do curso. O exame beneficiou mais quem já tinha conhecimentos de LP e os validou do que quem não os tinha e fez grandes progressos, mas não obteve sucesso no exame.

Acima de tudo, faltou mais tempo que permitisse reforçar competências e essa falta de tempo teve maiores implicações no grupo mais vulnerável, o da AMRT. Aos que começam num patamar inferior, devem ser dadas hipóteses de atingirem os objetivos traçados. A quem se prontifica levar a cabo uma iniciativa, devem ser dados apoios que permitam um trabalho mais eficiente.

Só avaliando o que foi feito se pode voltar a fazer com mais qualidade. Os meios existem. Apenas é necessário procurar e optar por aqueles que se afiguram mais competentes e mais adequados a cada situação. A responsabilidade de cada parte não pode ser esquecida, a avaliação não pode ser a mais fácil, sob pena de não se terem em conta as diferenças.

Por que motivo as decisões políticas se fazem à margem das políticas linguísticas atribuindo vistos gold a cidadãos estrangeiros? A competência linguística e cultural deixa de ser, nestes casos, um fator decisivo na aceitação da permanência do cidadão estrangeiro? O fator económico prevalece e anula todas as outras condicionantes do que se pretende num cidadão integrado?

Que peso tem, na avaliação de um curso para imigrantes, a aquisição ou o aumento de fatores afetivos, o gosto pela cultura dos outros, a vontade de aprender mais, a capacidade de ter ganho competência comunicativa oral, a consciência do valor das aprendizagens...?

A diversidade e a multiculturalidade são realidades cada vez mais presentes. Em Portugal é necessário construir uma sociedade pluralista e isso implica mais informação para quem chega e para quem acolhe e, muitas vezes, mudanças de atitude também de um e do outro lado. Entender, respeitar e agir em sociedade implicam responsabilidade e ação dos indivíduos e das várias entidades, também elas responsáveis por essas atitudes cívicas. As parcerias com os atores que podem contribuir para a melhoria dos

serviços prestados são fator imprescindível para a formação e para a avaliação que todos queremos justa e fiável.

Freire vivenciou várias expressões de opressão. Ele usa-as para apresentar a sua crítica institucional e para a análise das formas através das ideologias dominantes e opressivas que estão embutidas nas regras, procedimentos e tradições das instituições e sistemas. Ao fazê-lo, ele apela à permanência do utópico, à sua fé na capacidade das pessoas terem uma palavra a dizer e, assim, recriar-se o mundo social que conduz a uma sociedade mais justa. (GERHARDT, 2000).

De facto, a educação só pode ser entendida como uma prioridade, porque o investimento nas pessoas e nas relações humanas é fundamental para o bem-estar social. As entidades e os atores que estiveram envolvidos neste novo projeto concretizaram os objetivos de muitos cidadãos. Não foi possível ter alcançado o sucesso completo, porque muito mais poderia ter sido feito. Mas foi uma experiência inovadora e importa aprender com ela; os aspetos positivos foram muitos.

As razões ideológicas ou economicistas não podem sobrepor-se à análise e à procura de situações de justiça social. De facto, a identificação de aspetos que podem ser melhorados é imprescindível para que este projeto possa vir a ser cada vez mais consistente. Por termos estudado a concretização do projeto e por acreditarmos nas suas características, esperamos que o próximo passo seja realizado de forma mais intensa, envolvendo mais associações, mais grupos de imigrantes e que o trabalho em equipa, entre as entidades e os atores, seja mais participativo.

A divulgação da LP aos adultos que procuram no nosso país uma nova vida merece de todos um olhar crítico sobre o que foi feito e uma aposta numa nova etapa, agora mais consciente e mais conseguida. Esperamos ter contribuído para a continuidade desse trabalho difícil mas que, pelos objetivos propostos, é merecedor de todo o empenho.

IV. Referências bibliográficas

AFONSO, Almerindo, A Sociologia da Educação em Portugal: elementos para a configuração do estado da arte, Teodoro, A. e Torres, C. (orgs.), Educação Crítica & Utopia, Perspectivas para o Século XXI, Porto, Afrontamento, 2005.

AMBRÓSIO, Teresa, Educação e Desenvolvimento: contributo para uma mudança reflexiva da educação, Lisboa, FCT/UNL – UIED, p.1-235, 2001.

BIZARRO, Rosa, BRAGA, Fátima, Ser Professor em Época de Mal-estar Docente: que Papel para a Universidade?, Revista da Faculdade de Letras – Línguas e Literaturas, II Série, vol. XXII, Porto, 2005.

BOLIVAR, António, RUANO, Rosel Bolivar, “Formação de Professores” in: GROSSO, Maria José (direç.), BIZARRO, Rosa, MOREIRA, Maria Alfredo, FLORES, Cristina (coord.), Português Língua Não Materna: Investigação e Ensino, Cap. 6, Lisboa, Lidel, 2013.

CAMILLERI, C., KASTERSZTEIN, J., LIPANSKY, E. M., MALEWSKA-PEYRE, H., TABOADA-LEONETTI, I., VASQUEZ A., Stratégies Identitaires, Paris, PUF, 1990.

CANÁRIO, Rui, Educação de Adultos: um Campo e uma Problemática, Ed. Educa, Lisboa, 1999.

CAVACO, Carmen, Aprender Fora da Escola – Percursos de Formação Experiencial, Lisboa: Educa, 2002.

CORREIA, José Alberto, CAMELO, João, Da mediação local ao local da mediação: Figuras e políticas, Educação Sociedade & Culturas, 2003.

CORREIA, Maria da Luz, GROSSO, Maria José, CASANOVA, Custódia, Formação de Formadores de Português para Falantes de Outras Línguas – Utilizador Elementar A2,

Instituto de Emprego e Formação Profissional, Departamento de Formação Profissional, Centro Nacional de Qualificação de Formadores (CNQF), Colecção De Formação Pedagógica Contínua de formadores, 2011.

COURTOIS, Bernadette, L'apprentissage expérientiel: une notion et des pratiques à défricher, Education Permanente, 1989.

DUARTE, Joana, MOREIRA, Maria Alfredo, FLORES, Cristina, “Bilinguismo e Educação: Um Novo Currículo para a Formação de Professores” in: GROSSO, Maria José (direç), BIZARRO, Rosa, MOREIRA, Maria Alfredo, FLORES, Cristina (coord), Português Língua Não Materna: Investigação e Ensino, Cap. 7, Lisboa, Lidel, 2013.

ESTEVES, Manuela, “Formação de Professores: das Concepções às Realidades”, in: A Educação em Portugal (1986-2006) Alguns Contributos de Investigação, Cap. III, Sociedade Portuguesa de Ciências e Educação, 2006.

FERREIRA, Manuela Malheiro, Educação Intercultural, Universidade Aberta, 2003.

FLORES, Cristina Maria M., “Português Língua Não Materna: Discutindo Conceitos de uma Perspetiva Linguística”, in: GROSSO, Maria José (direç), BIZARRO, Rosa, MOREIRA, Maria Alfredo, FLORES, Cristina (coord), Português Língua Não Materna: Investigação e Ensino, Cap. 2, Lisboa, Lidel, 2013.

FREIRE, Paulo, A Importância do Ato de Ler, São Paulo, Cortez, 2003.

GERMAIN, Claude, Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire, Paris, Clé International, Col. Didactique des langues étrangères, 1993.

GOHN, Maria Glória, A Educação Não-formal e Cultura Política. Impactos sobre o Associativismo do Terceiro Setor. São Paulo, Cortez, 1999.

GOMES, Elisabete, NEVES, Cláudia, Relatório de análise de documentos de referência da União Europeia para as políticas educativas, Projecto PEE, UIED, 2008.

GROSSO, Maria José, “A Actividade Comunicativa em Português do Falante de Língua Materna Chinesa”, in: ANÇÃ, Maria Helena (coord.), Aproximações à Língua Portuguesa, Cadernos do Leip, Colecção Temas, nº 1, Aveiro: Universidade de Aveiro, p. 83-90, 2007.

GROSSO, Maria José, O perfil do professor de Português para falantes de outras línguas numa sociedade multicultural. In: BIZARRO, Rosa, BRAGA, Fátima (orgs.) Formação de professores de línguas estrangeiras: reflexões, estudos, experiências, Porto, Porto Editora, p. 262-266, 2006.

GUERRA, Isabel, “As pessoas não são coisas que se ponham em gavetas”, In: Sociedade e Território, n.º 20, Porto, Edições Afrontamento, 1994.

LE BOTERF, Guy, De la Compétence à la Navigation Professionnelle, Paris, Les Editions d’Organisation, 1997.

LIMA, Licínio, Educação e Formação de adultos, Mutações e Convergências, 2005.

MAGALHÃES, Justino Pereira, Ler e Escrever no Mundo Rural do Antigo Regime: um Contributo para a História da Alfabetização e da Escolarização em Portugal, Braga, Universidade do Minho, 1994.

MELO, Alberto, BENAVENTE, Ana, Educação Popular em Portugal (1974-1976), Lisboa, Livros Horizonte, 1978.

MORAND-AYMON, Bernardette, Olhares cruzados sobre a Educação não Formal – Análise de Práticas e Recomendações. Lisboa: Direção Geral de Formação Vocacional, 2007.

NÓVOA, António, Dos Professores – Quem são? Onde vêm? Para onde vão?, Lisboa, ISEF-UTL, 1989.

OLIVEIRA, Ana Maria, “Processamento da Informação num Contexto Migratório de Integração”, in: GROSSO, Maria José (direç), ANÇÃ, Maria Helena (coord), Educação em Português e Migrações, Cap. 1, Lisboa, Lidel, 2010.

PIRES, Rui, Migrações e Integração. Teoria e Aplicações à Sociedade Portuguesa, Oeiras, Celta Editora, 2003.

POIZAT, Denis, L’ Éducation Non Formelle, L’ Harmattan, Éducation Comparée, 2003.

POMPO, Olga, GUIMARÃES, Henrique M., LEVY, Teresa, A interdisciplinaridade: reflexão e experiência, Lisboa, Texto Editora, p.1-96, 1993.

VERMEULEN, Hans, Imigração, Integração e a Dimensão Política da Cultura, Lisboa, Edições Colibri, 2001.

Sitografia

ALTE, The Social and Educational Impact of Language Assessment – L’ Impact social et éducatif de l’ évaluation des langues, 3rd International Conference, Cambridge, 10-12 april, 2008. Disponível em: <http://www.alte.org/2011/documents/2008-alte-cambridge-conf-programme.pdf> (acesso em 16-4-2014).

ALTO COMISSARIADO PARA A IMIGRAÇÃO E DIÁLOGO INTERCULTURAL:
<http://www.oi.acidi.gov.pt/> (acesso em 10-4-2014)
<http://www.acidi.gov.pt/noticias/visualizar-noticia/4cdbf7e67774d/apenas-oito-mil-imigrantes-tem-para-ja-condicoes-para-se-legalizarem-em-%22processo-dos-ctt%22>
(acesso em 10-4-2014).

ALVES, Mariana Gaio, “Aprendizagem ao Longo da Vida: entre a Novidade e a Reprodução de Velhas Desigualdades” In: Educação e Desenvolvimento Humano no Contexto da União Europeia: Análise Comparativa das Políticas Educativas Europeias à luz do Paradigma da Aprendizagem ao Longo da Vida, Lisboa, 2010. Disponível em: http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872010000100002&lang=pt (acesso em 14-4-2014).

ANÇÃ, Maria Helena, “Português – língua de Acolhimento: entre Contornos e Aproximações”, Congresso Internacional sobre História e Situação da Educação em África e Timor, Lisboa, FCSH/Univ, 2003. Disponível em: <http://mha.home.sapo.pt/imagens/t3.pdf> (acesso em 13-7-2014).

ASSOCIAÇÃO DE MELHORAMENTOS E RECREATIVO DO TALUDE:
<http://www.amrtalude.org/> (acesso em 10-4-2014).

CABETE, Marta, O Processo de Ensino-Aprendizagem do Português enquanto Língua de Acolhimento, Tese de Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa, FLUL, 2010, Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4090/1/ulfl081236_tm.pdf (acesso em 14-4-2014).

CANÁRIO, Rui, “Aprender Sem Ser Ensinado. A Importância Estratégica da Educação Não Formal” In: A Educação em Portugal (1986-2006) Alguns contributos de investigação, cap. IV (p. 195 a 254), Sociedade Portuguesa de Ciências e Educação, 2006. Disponível em:
https://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CCwQFjAA&url=http%3A%2F%2Fcne.dgeec.mec.pt%2Findex.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D163%26Itemid%3D10&ei=LTxcU6meCMi90QX38YG4Bg&usg=AFQjCNGJInYC6jOFvOIImpbM5ifJSJJ6bRQ&bvm=bv.65397613,d.d2k (acesso em 27-4-2014).

COMISSÃO EUROPEIA, A Educação Formal e Adultos: Políticas e Práticas na Europa, 2011, EACEA P9 Eurydice. Disponível em: <http://www.eurydice.org> (acesso em 22-4-2014).

COMISSÃO EUROPEIA, Decision of the European Parliament and of the Council Establishing an Integrated Action Programme in the Field of Lifelong Learning, COM, 474 final, Brussels, 2004. Disponível em:

[http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2009_2014/documents/com/com_com\(2012\)0474_/com_com\(2012\)0474_en.pdf](http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2009_2014/documents/com/com_com(2012)0474_/com_com(2012)0474_en.pdf) (acesso em 25-4-2014).

COMISSÃO EUROPEIA, Livro Branco: Um Novo Impulso à Juventude Europeia, COM (2001) 681, Bruxelas 2001b. Disponível em:

http://juventude.gov.pt/CentroConhecimentoJuventude/Documents/com2001_0681pt01.pdf (acesso em 22-4-2014).

COMISSÃO EUROPEIA, Manual de Integração Para Decisores Políticos e Profissionais, 2007, 2ª edição. Disponível em:

http://ec.europa.eu/ewsi/UDRW/images/items/docl_1214_215403204.pdf ou em: http://europa.eu./justice_home/ (acesso em 14-4-2014).

COMISSÃO EUROPEIA, Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida, SEC 1832, Bruxelas, 2000. Disponível em:

<http://dne.cnedu.pt/dmdocuments/Memorando%20so bre%20Aprendizagem%20Longo%20da%20Vida%20pt.pdf> (acesso em 22-4-2014).

COMISSÃO EUROPEIA, Relatório Geral sobre a Atividade da União Europeia, 2011. Disponível em: http://ec.europa.eu/news/eu_explained/120228_pt.htm (acesso em 14-4-2014).

COMISSÃO EUROPEIA, Validation of Non-Formal and Informal Learning: Contribution of the Commission Expert Group (Progress Report), 2003b. Disponível em: http://www.erisee.org/downloads/lifelong/non-formal-and-informal-learning_en.pdf (acesso em 22-4-2014).

CONSELHO DA EUROPA, Draft Recommendation on the Promotion and Recognition of Non-Formal Education/Learning of Young People, European Steering Committee for Youth (CDEJ), Strasbourg, 2003. Disponível em:

[https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?Ref=CM\(2003\)48&Language=lanEnglish&Site=COE&BackColorInternet=DBDCF2&BackColorIntranet=FDC864&BackColorLogged=FD C864](https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?Ref=CM(2003)48&Language=lanEnglish&Site=COE&BackColorInternet=DBDCF2&BackColorIntranet=FDC864&BackColorLogged=FD C864) (acesso em 25-4-2014).

CONSELHO DA EUROPA, Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, Aprendizagem, Ensino, Avaliação, Edições Asa, 2001. Disponível em: http://www.dgidc.min-edu.pt/ensinobasico/data/ensinobasico/Documentos/Publicacoes/quadro_europeu_comum_referencia.pdf (acesso em 18-4-2014).

CONSELHO DA UNIÃO EUROPEIA, Jornal Oficial da União Europeia, 2008. Disponível em: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:141:0001:0003:PT:PDF> (acesso em 24-4-2014).

CONSELHO DA UNIÃO EUROPEIA, Projecto de Conclusões do Conselho e dos Representantes dos Governos dos Estados-Membros Reunidos no Conselho sobre Princípios Comuns Europeus de Identificação e de Validação da Aprendizagem Não-formal e Informal, 9600/04 EDUC 118 SOC 253, Bruxelas, 2004. Disponível em: http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/pt/educ/80988.pdf (acesso em 25-4-2014).

CRUP, A Formação de Professores no Portugal de Hoje, Texto policopiado, 1997. Disponível em: [https://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CC4QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.educ.fc.ul.pt%2Fdcentes%2Fjponte%2Fdocs-pt%2F97-Alarcao-Ponte\(CRUP\).rtf&ei=LfFbU5TnMerU0QXkhIHwCw&usg=AFQjCNHOpqPQt7tZVh98zv4n8dcetrT7eQ&bvm=bv.65397613,d.d2k](https://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CC4QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.educ.fc.ul.pt%2Fdcentes%2Fjponte%2Fdocs-pt%2F97-Alarcao-Ponte(CRUP).rtf&ei=LfFbU5TnMerU0QXkhIHwCw&usg=AFQjCNHOpqPQt7tZVh98zv4n8dcetrT7eQ&bvm=bv.65397613,d.d2k) (acesso em 21-4-2014).

DELORS, Jacques, et al., Educação, Um Tesouro por Descobrir, Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI, Brasília, 2010. Tradução de Learning: the treasure within; report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twentyfirst Century (highlights). Paris: UNESCO,

1996. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf> (acesso em 18-4-2014).

DIAS, Pedro, MACHADO, Rui, ESTRELA, Joaquim, BENTO, Alexandra Ramos, Relatório de Imigração Fronteiras e Asilo (RIFA) – 2012, Coordenação de António Carlos Patrício, SEF/Gabinete de Estudos, Planeamento e Formação, 2013. Disponível em: <http://sefstat.sef.pt/Docs/Rifa%202012.pdf> (acesso em 14-4-2014).

DOINA – ASSOCIAÇÃO IMIGRANTES ROMENOS MOLDAVOS ALGARVE:
<http://doinalgarve.com/?lang=pt> (acesso em 10-4-2014).

EUROPEAN YOUTH FORUM, Staying Alive – The Non-Formal Learning Domain in Europe, 0793-2k, Bruxelas, 2000. Disponível em:
<http://www.youthforum.org/images/stories/Documents/Education/0793-2k-e.pdf> (acesso em 25-4-2014).

FRATIA – ASSOCIAÇÃO DE IMIGRANTES ROMENOS E MOLDAVOS:
<http://fratia2004.blogspot.pt/> (acesso em 10-4-2014).

GASPAR, Catarina, GERHARDT, Heinz-Peter, GROSSO, Maria José, Migrant associations get involved: A Portuguese experience on non-formal education and learning PFL, 2014. Disponível em: <http://events.cambridgeenglish.org/alte-2014/docs/presentations/alte2014-maria-jose-grosso-catarina-gaspar-and-heinz-peter-gerhardt.pdf> (acesso em 20-6-2014).

GERHARDT, Heinz-Peter, Paulo Freire (1921–97), in Prospects: the quarterly review of comparative education, Paris, UNESCO: International Bureau of Education, vol. XXIII, no. 3/4, 1993. Disponível em:
<http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/freiree.PDF> (acesso em 15-5-2014).

GERHARDT, Heinz-Peter, Redução Temática: Instrumento útil para o trabalho Pedagógico, in: Revista e-Curriculum, São Paulo, n.11 v.03 set./dez. 2013. Disponível

em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/13655/13290> (acesso em 15-5-2014).

GIDDENS, Anthony, Modernidade e Identidade Pessoal, 1999. Disponível em: <http://www.passeidireto.com/arquivo/2218896/giddens---modernidade-e-identidade> (acesso em 16-5-2014).

GROSSO, Maria José, Língua de Acolhimento, Língua de Integração, Horizontes de Linguística Aplicada, 2010. Disponível em: <http://seer.bce.unb.br/index.php/horizontes-la/article/view/5665/4694> (acesso em 14-4-2014).

GROSSO, Maria José, TAVARES, Ana, TAVARES, Marina, O Português para Falantes de Outras Línguas, O Utilizador Elementar no País de Acolhimento, 2008. Disponível em: http://www.dgidec.min-edu.pt/ensinobasico/data/outrosprojectos/Portugues/Documentos/portugues_falantes_outras_linguas_sugestoes_atividades.pdf (acesso em 18-4-2014).

GROSSO, Maria José, TAVARES, Ana, TAVARES, Marina, O Português para Falantes de Outras Línguas: o Utilizador Independente no País de Acolhimento, 2009. Disponível em: <http://opac.iefp.pt:8080/images/winlibimg.aspx?skey=&doc=75529&img=627> (acesso em 21-4-2014).

HALL, Stuart, Diásporas: Identidades e Mediações Culturais, 2003. Disponível em: <https://docs.google.com/file/d/0B3ACsS8GcONYMDMyNDI3NDQtYTU3Zi00NjM1LTgxZjctZTM2MGRkNmNmYmFk/edit?pli=1> (acesso em 15-4-2014).

HUDDLESTON, Thomas et al., Migrant Integration Policy Index, 2011, tradução Index da Políticas de Integração de Migrantes, MIPEX III, 2011. Disponível em: http://www.acidi.gov.pt/_cfn/4d6b77b1c7065/live/Ver+relat%C3%B3rio+MIPEX+III (acesso em 18-4-2014).

ILLICH, Ivan, Sociedade sem Escolas, Vozes, Coleção Educação e Tempo Presente, 1985, 7ª Edição, (tradução). Disponível em:

<http://www.especialeducacao.nomundoenoslivros.com/2011/06/educacao-e-o-conhecimento-numa.html> (acesso em 22-4-2014).

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA, Relatório de Imigração Fronteira e Asilo, 2011 - Disponível em:

http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_main (acesso em 18-4-2014).

LITTLE, David, Developing learner autonomy in the foreign language classroom: a social-interactive view of learning and three fundamental pedagogical principles, Revista Canaria de Estudios Ingleses 38 (p. 77-88) 1999. Disponível em: [http://publica.webs.ull.es/upload/REV%20RECEI/38%20-%201999/06%20\(David%20Little\).pdf](http://publica.webs.ull.es/upload/REV%20RECEI/38%20-%201999/06%20(David%20Little).pdf) (acesso em 15-5-2014).

MALHEIROS, Jorge, Diagnóstico da População Imigrante em Portugal, Desafios e Potencialidades, ACIDI, 2013. Disponível em:

http://www.oi.acidi.gov.pt/docs/Col%20Portugal%20Imigrante/EstudoNacional_Web.pdf (acesso em 17-4-2014).

MESSICK, Samuel, Validity and washback in language testing – Language Testing, 13 (3), (p. 241-256), 1996. Disponível em:

<http://ltj.sagepub.com/content/13/3/241.short?rss=1&ssource=mfc> (acesso em 14-5-2014).

NOGUEIRA, António Inácio, Contextos Educativos Não Formais: Reconhecimento, Valorização e Capacidade Motivacional – Relatório Nacional, Direcção-Geral de Formação Vocacional, 2007, 1ª edição. Disponível em: <https://www.es-loule.edu.pt/cno/rvccefa/pub-mapa-relat.pdf> (acesso em 22-4-2014).

OCDE, Avaliação de competências, 2014, Disponível em: http://www.oecd.org/site/piaac/Brochure_PORT_Feb%202014.pdf (acesso em 21-4-2014).

OLIVEIRA, Ana Luísa, FANECA, Rosa Maria, FERREIRA, Teresa, “Integrar em Língua Portuguesa: considerações finais do Projecto Aproximações”, In: ANÇÃ, Maria

Helena & FERREIRA, Teresa (coord.), *Língua Portuguesa e Integração*, Aveiro, Leip/CIDTFF – Universidade de Aveiro, 2007. Disponível em: http://www.oi.acidi.gov.pt/docs/Seminario_LPIntegracao/4_Simposio_%20Integrar_LP.pdf (acesso em 21-4-2014).

PAPADEMETRIOU, Demetrios G., *Policy considerations for Immigrant Integration*, Migration Information Source. Fresh Thought, Authoritative Data, Global Reach, Migration Policy Institute, 2003. Disponível em: www.migrationinformation.org/Feature/print.cfm?ID=171 (acesso em 15-4-2014).

PINTO, Luís Castanheira, *Sobre Educação Não Formal*, in: *Cadernos d' Inducar*, 2005. Disponível em: <http://www.inducar.pt/webpage/contents/pt/cad/sobreEducacaoNF.pdf> (acesso em 22-4-2014).

SEF, *Relatório estatístico 2004*, Disponível em: http://www.sef.pt/documentos/56/relatorio_estatistico_2004.pdf#1 (acesso em 17-4-2014).

UNESCO, *Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural*, 2001, Art. 2º. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf> (acesso em 22-7-2014).

UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 19ª Sessão – Carta de Nairobi 1976. Disponível em: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/cadernosociomuseologia/article/view/339> (acesso em 21-4-2014).

UNESCO, V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, 1997. Disponível em: <http://www.fe.unicamp.br/gepeja/arquivos/VConfintea.pdf> (acesso em 21-4-2014).

UNIÃO EUROPEIA, *Imigração, integração, emprego*, Sínteses da legislação da União Europeia. Última modificação: 16.07.2007. Disponível em: http://europa.eu/legislation_summaries/other/c10611_pt.htm (acesso em 14-4-2014).

XAVIER, Maria Francisca & MATEUS, Maria Helena Mira, Dicionário de Termos Linguísticos (vols. I e II), Lisboa, Ed. Cosmos, 1990, versão adaptada disponível em: <http://www.portaldalinguaportuguesa.org/?action=dtlinginfo> (acesso em 15-4-2014).

Legislação (por temas e data de publicação)

ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA, Declaração Universal dos Direitos do Homem (adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948 – publicada na 1ª série do Diário da República, 1978): <https://dre.pt/util/pdfs/files/dudh.pdf> (acesso em 21-4-2014).

ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA, Lei n.º 115/99 de 3 de agosto – Regime jurídico das associações de imigrantes: <http://dre.pt/cgi/dr1s.exe?t=dr&cap=1-1200&doc=19992534%20&v02=&v01=2&v03=1900-01-01&v04=3000-12-21&v05=&v06=&v07=&v08=&v09=&v10=&v11=Lei&v12=115/99&v13=&v14=&v15=&sort=0&submit=Pesquisar> (acesso em 21-4-2014).

PRESIDÊNCIA DO CONSELHO DE MINISTROS, Decreto-Lei n.º 75/2000 de 9 de maio – Regulamenta a Lei n.º 115/99, de 3 de agosto, que tem por objetivo estabelecer o regime de constituição e os direitos e deveres das associações representativas dos imigrantes e seus descendentes: <http://dre.pt/cgi/dr1s.exe?t=dr&cap=1-1200&doc=20001162%20&v02=&v01=2&v03=1900-01-01&v04=3000-12-21&v05=&v06=&v07=&v08=&v09=&v10=&v11=%27Decreto-Lei%27&v12=75/2000&v13=&v14=&v15=&sort=0&submit=Pesquisar> (acesso em 21-4-2014).

ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA, Lei n.º 134/99 de 28 de agosto – Proíbe as discriminações no exercício de direitos por motivos baseados na raça, cor, nacionalidade ou origem étnica: <http://www.dre.pt/cgi/dr1s.exe?t=dr&cap=1-1200&doc=19992995%20&v02=&v01=2&v03=1900-01-01&v04=3000-12->

21&v05=&v06=&v07=&v08=&v09=&v10=&v11=Lei&v12=&v13=&v14=&v15=&sort=0&submit=Pesquisar (acesso em 21-4-2014).

ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA, Lei n.º 18/2004 de 11 de maio – Transpõe para a ordem jurídica nacional a Diretiva n.º 2000/43/CE, do Conselho, de 29 de junho, que aplica o princípio da igualdade de tratamento entre as pessoas, sem distinção de origem racial ou étnica, e tem por objetivo estabelecer um quadro jurídico para o combate à discriminação baseada em motivos de origem racial ou étnica: <http://dre.pt/pdf1sdip/2004/05/110A00/29712974.pdf> (acesso em 21-4-2014).

MINISTÉRIO DA ADMINISTRAÇÃO INTERNA, Decreto-Lei n.º 4/2001 de 10 de janeiro – Altera o Decreto-Lei n.º 244/98 de 8 de agosto, com as alterações decorrentes da Lei n.º 97/99 de 26 de julho e visa acautelar, por um lado, o interesse público e, por outro, garantir os direitos e interesses que se pretenderam salvaguardar aquando da elaboração dos referidos diplomas legais, tendo em vista a evolução do fenómeno migratório: <http://dre.pt/pdf1sdip/2001/01/008A00/00990127.pdf> (acesso em 17-4-2014).

MINISTÉRIO DA ADMINISTRAÇÃO INTERNA, Decreto-Lei n.º 34/2003 de 25 de fevereiro – transpõe para a ordem jurídica interna a Directiva n.º 2001/51/CE, do Conselho, de 28 de junho, que completa as disposições do artigo 26.º da Convenção de Aplicação do Acordo de Schengen, de 14 de junho de 1985, e a Directiva n.º 2002/90/CE, do Conselho, de 28 de novembro, relativa à definição do auxílio à entrada, ao trânsito e à residência irregulares:

<https://dre.pt/pdf1sdip/2003/02/047A00/13381375.pdf> (acesso em 21-4-2014).

ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA, Resolução n.º 64-A/2001 – Aprova, para ratificação, a Carta Social Europeia Revista, aberta à assinatura dos Estados-Membros do Conselho da Europa em Estrasburgo, em 3 de maio de 1996, e assinada pela República Portuguesa nessa data: http://diario.vlex.pt/vid/outubro-33241172?ix_resultado=1.0&query%5Bbuscable_id%5D=PT&query%5Bbuscable_tipo%5D=Pais&query%5Bq%5D=carta+social+europeia e em: http://direitoshumanos.gddc.pt/3_1/IIIPAG3_1_21.htm (acesso em 21-4-2014).

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA, Decreto-Lei n.º 237-A/2006. D.R. n.º 239, Suplemento, Série I de 2006-12-14 – Aprova o Regulamento da Nacionalidade Portuguesa e introduz alterações no Regulamento Emolumentar dos Registos e Notariado, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 322-A/2001, de 14 de dezembro:

<https://dre.pt/util/getdiplomas.asp?s=sug&iddip=200639> (acesso em 21-4-2014).

ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA, Lei n.º 23/2007 de 4 de julho – Aprova o regime jurídico de entrada, permanência, saída e afastamento de estrangeiros do território nacional: <http://dre.pt/pdf1s/2007/07/12700/42904330.pdf> (acesso em 21-4-2014).

ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA, Lei n.º 29/2012 de 9 de agosto – Primeira alteração à Lei n.º 23/2007, de 4 de julho, que aprovou o regime jurídico de entrada, permanência, saída e afastamento de estrangeiros do território nacional: <http://dre.pt/pdf1sdip/2012/08/15400/0419104256.pdf> (acesso em 21-4-2014).

MINISTÉRIOS DOS NEGÓCIOS ESTRANGEIROS E DA ADMINISTRAÇÃO INTERNA, Gabinetes dos Ministros de Estado e dos Negócios Estrangeiros e da Administração Interna, Despacho n.º 11820-A/2012 – define as condições para a aplicação do regime especial de autorização de residência para atividade de investimento em território nacional:

http://www.sef.pt/documentos/35/DESPACHO_11820A.PDF (acesso em 18-4-2014).

PRESIDÊNCIA DO CONSELHO DE MINISTROS, Decreto-Lei n.º 3-A/96 de 26 de janeiro – Institui o Alto-Comissário para a Imigração e Minorias Étnicas:

<http://www.dre.pt/cgi/dr1s.exe?t=dr&cap=1->

[1200&doc=19960179%20&v02=&v01=2&v03=1900-01-01&v04=3000-12-](http://www.dre.pt/cgi/dr1s.exe?t=dr&cap=1-1200&doc=19960179%20&v02=&v01=2&v03=1900-01-01&v04=3000-12-)

[21&v05=&v06=&v07=&v08=&v09=&v10=&v11=%27Decreto-](http://www.dre.pt/cgi/dr1s.exe?t=dr&cap=1-1200&doc=19960179%20&v02=&v01=2&v03=1900-01-01&v04=3000-12-21&v05=&v06=&v07=&v08=&v09=&v10=&v11=%27Decreto-)

[Lei%27&v12=&v13=&v14=&v15=&sort=0&submit=Pesquisar](http://www.dre.pt/cgi/dr1s.exe?t=dr&cap=1-1200&doc=19960179%20&v02=&v01=2&v03=1900-01-01&v04=3000-12-21&v05=&v06=&v07=&v08=&v09=&v10=&v11=%27Decreto-LLei%27&v12=&v13=&v14=&v15=&sort=0&submit=Pesquisar) (acesso em 21-4-2014).

PRESIDÊNCIA DO CONSELHO DE MINISTROS, Decreto-Lei n.º 251/2002 de 22 de novembro – Cria, na dependência da Presidência do Conselho de Ministros, o Alto-Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas e revoga o Decreto-Lei n.º 3-A/96, de 26 de janeiro, e o Decreto-Lei n.º 39/98, de 27 de fevereiro:

<http://www.dre.pt/cgi/dr1s.exe?t=dr&cap=1-1200&doc=20023544%20&v02=&v01=2&v03=1900-01-01&v04=3000-12-21&v05=&v06=&v07=&v08=&v09=&v10=&v11=%27Decreto-Lei%27&v12=&v13=&v14=&v15=&sort=0&submit=Pesquisar> (acesso em 21-4-2014).



PRESIDÊNCIA DO CONSELHO DE MINISTROS, Decreto-Lei n.º 167/2007 de 3 de maio – Aprova a orgânica do Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural, IP:

<http://www.dre.pt/cgi/dr1s.exe?t=dr&cap=1-1200&doc=20071685%20&v02=&v01=2&v03=1900-01-01&v04=3000-12-21&v05=&v06=&v07=&v08=&v09=&v10=&v11=%27Decreto-Lei%27&v12=167/2007&v13=&v14=&v15=&sort=0&submit=Pesquisar> (acesso em 21-4-2014).

MINISTÉRIO DA ADMINISTRAÇÃO INTERNA, Decreto-Lei n.º 252/2000, de 16 de Outubro – Aprova a estrutura orgânica e define as atribuições do Serviço de Estrangeiros e Fronteiras: http://dre.pt/cgi/dr1s.exe?t=d&cap=1-207&doc=20003211&v02=&v01=2&v03=1960-01-01&v04=2007-01-12&v05=&v06=&v07=&v08=&v09=&v10=&v11=&v12=&v13=&v14=&v15=dactilosc*&sort=0&submit=Pesquisar&d=2007-01-12&maxDate=2007-01-12&minDate=1960-01-01 (acesso em 21-4-2014).

V. ANEXOS

Anexo 1 – Inquérito aplicado aos formandos da Fratria e da AMRT



Programa de Apoio ao Associativismo Imigrante (PAAI) 2013
PROJETO DE EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL

QUESTIONÁRIO

Olá!

Vimos pedir-lhe o favor de preencher este questionário / responder a algumas questões. Pretendemos com este questionário conhecer melhor (ou 'traçar o perfil dos') os participantes das Ações de Educação Não Formal, nesta Associação.

As suas respostas vão ser muito importantes para o nosso trabalho. Nas respostas em que existem várias opções, assine a sua escolha com um **X**.

SECÇÃO I
IDENTIFICAÇÃO

1.1. Sexo: Homem ☐ Mulher ☐

1.2. O meu país é _____

1.3. A minha língua materna é _____

1.4. A minha idade é _____

1.5. Cheguei a Portugal:





Há menos de 6 meses	<input type="checkbox"/>	Há 6 - 12 meses	<input type="checkbox"/>
Há 1 – 3 anos	<input type="checkbox"/>	Há 4 – 6 anos	<input type="checkbox"/>
Há 7 – 10 anos	<input type="checkbox"/>	Há 10 anos ou mais	<input type="checkbox"/>

1.6. Anos de escola no seu país:

Menos de 5 Anos	<input type="checkbox"/>	Entre 5 a 9 Anos	<input type="checkbox"/>
Entre 10 a 14 Anos	<input type="checkbox"/>	Mais de 14 anos	<input type="checkbox"/>

1.7. Anos de escola em Portugal:

1 Ano ou menos	<input type="checkbox"/>	1 a 2 Anos	<input type="checkbox"/>
3 a 4 Anos	<input type="checkbox"/>	4 Anos ou mais	<input type="checkbox"/>



Programa de Apoio ao Associativismo Imigrante (PAAI) 2013
PROJETO DE EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL

1.8. A minha profissão em Portugal é:

- | | |
|---|--|
| • Estudante <input type="text"/> | • Técnico/a <input type="text"/> |
| • Professor/a <input type="text"/> | • Enfermeiro/a <input type="text"/> |
| • Operário/a <input type="text"/> | • Empregado/a de mesa <input type="text"/> |
| • Operário/a numa fábrica <input type="text"/> | • Vendedor de rua <input type="text"/> |
| • Prestador/a de cuidados <input type="text"/> | • Dono/a de um restaurante <input type="text"/> |
| • Empregada/o doméstica / babysitter <input type="text"/> | • Artesão/ã <input type="text"/> |
| • Homem/mulher de negócios <input type="text"/> | • Vigilante / Porteiro/a <input type="text"/> |
| • Comerciante <input type="text"/> | • Cozinheiro/a, Chefe Cozinha <input type="text"/> |
| • Dona de casa / doméstica <input type="text"/> | • Reformado/a <input type="text"/> |
| • Empregado/a de escritório <input type="text"/> | • Desempregado/a <input type="text"/> |
| • Artista <input type="text"/> | • Outro <input type="text"/> |

1.9. A minha profissão no meu país de origem é:

- | | |
|---|---|
| • Estudante <input type="text"/> | • Técnico/a <input type="text"/> |
| • Professor/a <input type="text"/> | • Enfermeiro/a <input type="text"/> |
| • Operário/a <input type="text"/> | • Empregado/a de mesa <input type="text"/> |
| • Operário/a numa fábrica <input type="text"/> | • Vendedor de rua <input type="text"/> |
| • Prestador/a de cuidados <input type="text"/> | • Dono/a de um restaurante <input type="text"/> |
| • Empregada/o doméstica / babysitter <input type="text"/> | • Artesão/ã <input type="text"/> |
| • Homem/mulher de negócios <input type="text"/> | • Vigilante / Porteiro/a <input type="text"/> |
| • Comerciante <input type="text"/> | • Cozinheiro/a, Chef <input type="text"/> |
| • Dona de casa / doméstica <input type="text"/> | • Reformado/a <input type="text"/> |
| • Empregado/a de escritório <input type="text"/> | • Desempregado/a <input type="text"/> |
| • Artista <input type="text"/> | • Outro <input type="text"/> |

Programa de Apoio ao Associativismo Imigrante (PAAI) 2013
PROJETO DE EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL

SECÇÃO II

VOCÊ E A SOCIEDADE

2. Em Portugal:

Assinale uma caixa para cada afirmação

Discordo (1) -----> Concordo (4)

Sinto-me aceite	1	2	3	4
Há trabalho	1	2	3	4
Há alojamento	1	2	3	4
Gosto da maneira como as pessoas vivem	1	2	3	4
Gosto das pessoas	1	2	3	4
Gosto dos lugares, paisagens	1	2	3	4

SECÇÃO III

VOCÊ E A LÍNGUA PORTUGUESA:

3.1. Uso o português fora da sala de aula: (assinale a sua opção com um X)

Nunca ☐ Quase nunca ☐ Às vezes ☐ Com frequência ☐

3.2. O meu conhecimento geral de português:

Assinale uma caixa para cada afirmação

Fraco (1) -----> Muito Bom (4)

O meu conhecimento geral do português é:	1	2	3	4
--	---	---	---	---

3.3. O meu conhecimento de português é o seguinte:

Assinale uma caixa para cada afirmação

Fraco (1) -----> Muito bom (4)

Conso ler um texto simples	1	2	3	4
Compreendo o que me dizem	1	2	3	4
Sei escrever um texto simples	1	2	3	4
Sei exprimir ideias simples	1	2	3	4

**Programa de Apoio ao Associativismo Imigrante (PAAI) 2013
PROJETO DE EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL**

3.4. Quero saber português para:

Assinale uma caixa para cada afirmação

Discordo (1) ---->Concordo (4)

Comunicar melhor	1	2	3	4
Integrar-me melhor	1	2	3	4
Ser mais respeitado	1	2	3	4
Falar português em casa	1	2	3	4
Satisfazer os meus interesses pessoais	1	2	3	4
Estudar, aprender mais	1	2	3	4
Ter um trabalho melhor	1	2	3	4
Outro _____	1	2	3	4

3.5. Tenho de saber português para:

Assinale uma caixa para cada afirmação

Discordo (1) ---->Concordo (4)

Obter o visto de permanência no país	1	2	3	4
Obter o visto de residência no país	1	2	3	4
Ter acesso aos cuidados de saúde	1	2	3	4
Ter acesso ao sistema de proteção social / segurança social	1	2	3	4
Preencher os requisitos do meu empregador	1	2	3	4
Ter acesso ao ensino básico e secundário	1	2	3	4
Ter acesso ao ensino superior	1	2	3	4
Arranjar um trabalho melhor	1	2	3	4
Para obter o reconhecimento das minhas qualificações	1	2	3	4
Outro _____	1	2	3	4

SECÇÃO IV

VOCÊ E A ACÇÃO DE EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

4.1. De uma forma geral, a ação de educação não formal está a ser/foi:

Assinale uma caixa para cada afirmação

Fácil (1) ---->Difícil (4)

Para mim, a ação de educação não formal está a ser	1	2	3	4
--	---	---	---	---

Programa de Apoio ao Associativismo Imigrante (PAAI) 2013
PROJETO DE EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL

4.2. De uma forma geral, a Ação de educação não formal está a ser/ foi:

Assinale uma caixa para cada afirmação

Desinteressante (1) ----> Interessante (4)

Para mim, a ação de educação não formal está a ser	1	2	3	4
--	---	---	---	---

4.3. Como classifica em termos globais a Ação de Educação não formal:

Assinale uma caixa para cada afirmação

Má (1) ----> Muito boa (4)

No que respeita à organização da ação	1	2	3	4
---------------------------------------	---	---	---	---

4.4. Como classifica o formador/ educador da Ação de Educação não formal:

Assinale uma caixa para cada afirmação

Fraco (1) ----> Muito bom (4)

O formador / educador que dinamizou ação é	1	2	3	4
--	---	---	---	---

4.5. Como classifica os temas / conteúdos da Ação de Educação não formal:

Assinale uma caixa para cada afirmação

Não (1) ----> Sim, totalmente (4)

Os temas/ conteúdos são/ foram importantes para mim	1	2	3	4
---	---	---	---	---

SECÇÃO V

VOCÊ E A CERTIFICAÇÃO

5. A importância da Certificação formal pelas entidades competentes.

5.1. Quer realizar um exame de PLE no fim da Ação de Educação não formal?

Sim ☐ Não ☐ É --me indiferente ☐

5.2. Acha importante ter o certificado no fim da Ação de Educação não formal?

Sim ☐ Não ☐ É --me indiferente ☐

5.3. Depois de fazer o exame e obter o Certificado. O que pretende fazer/obter com o Certificado?

Pedir a nacionalidade ☐ Obter a Autorização de Residência Permanente ☐

Pedir o estatuto de residente de longa duração ☐ Melhorar o meu currículo ☐

Reconhecimento Profissional ☐ Outra

5

Anexo 2 – Guião da entrevista à formadora da AMRT

Guião para a formadora

Identificação

Nome:

Habilitações:

Percurso profissional e Experiência em ensino não formal:

A Ação de Formação Não Formal

1. Como teve conhecimento do curso? Concorreu? Foi contactada pela associação?
2. Qual foi/é o número de horas do curso?
3. Quantos alunos estavam inscritos? Quantos desistiram? Porquê?
4. Quando começou o curso?
5. Como foi estabelecido o horário?
6. No seu entender, as condições/apoios que foram dados pela associação para o funcionamento do curso foram adequadas?

As aulas / os alunos

7. No início da ação foi feito teste diagnóstico aos alunos? Que informação obteve sobre os alunos?
8. Do conhecimento quem tem dos alunos, acha que o ensino não formal é mais apelativo que o formal? O espaço escola/associação é um fator de influência na adesão ao curso?
9. Ao preparar as suas aulas, a preparação para o exame era prioritária?
10. Sente que os alunos estão todos bem preparados para terem sucesso no exame? Sente que estão nervosos/confiantes?
11. Sente que para os alunos a ideia do exame esteve sempre presente no decorrer do curso?
12. De que forma é que lhe foi pedida a colaboração para a elaboração do dossier do projeto?
13. Quais os materiais usados para o curso (fotocópias, manuais, documentos áudio...)?

Balanço da atividade

14. Que balanço faz do funcionamento do curso? Considera que este projeto se deveria repetir? Considera que se deveria dar continuidade ao curso (outros níveis)? Porquê?
15. Refira outros aspetos que considere importantes:

Anexo 3 – Guião da entrevista à responsável pela AMRT

Guião para a responsável da AMRT

Sobre a associação

Quantas pessoas trabalham na associação? Em que valências?

Que freguesias apoiam?

De que forma as entidades colaboram com a associação?

Embaixada de Cabo Verde em Portugal

Alto Comissariado para a Imigração e Dialogo Intercultural

Centro Nacional de Atendimento ao Imigrante

Programa Escolhas

Fundo Social Europeu

Instituto Português da Juventude

Instituto de Emprego e Formação Profissional

Segurança Social

Poder Local: Câmara Municipal de Loures e Junta de Freguesia de Unhos

Outras embaixadas /representações diplomáticas

Quantos utentes tem a associação? Pagam os serviços?

Quantos associados têm? (Cotas / Donativos?)

Como é dado o apoio ao imigrante?

Como é feito o contacto entre a associação e o imigrante?

No vosso site dão informação sobre o ensino de Português Para Todos. A associação encaminhava/encaminha os imigrantes para esse projeto? Como?

Sobre o projeto de Ensino Não Formal:

Como surgiu este novo projeto (Ensino Não Formal) do ACIDI?

Como surgiram estes alunos que frequentam as ações de Ensino Não Formal?

Candidataram-se? Foi a associação que lhes deu conhecimento do projeto?

Do conhecimento quem têm da(s) comunidade(s) de imigrantes/utentes da associação, acha que o ensino não formal é mais apelativo que o formal? O espaço escola/associação é um fator de influência na adesão ao curso de língua?

Qual foi / é o número de horas do curso?

Quando começou?

Quantos alunos estavam inscritos? Quantos desistiram? Porquê?

Como foi selecionada a formadora?

Como foi estabelecido o horário?

Além do ensino do português, oferecem outro tipo de ações educativas? Inglês? Informática? Outros?

No seu entender, as condições que foram dadas à associação para o funcionamento do curso foram adequadas?

Que balanço faz do funcionamento do curso?

Outros aspetos que considere importantes:

(Podemos ter acesso ao dossier do curso?)

(Podemos tirar fotos ao espaço da associação?)

Anexo 4 – Guião das entrevistas orais realizadas a 7 formandos da AMRT

1. O nome completo:
2. A sua idade:
3. Em que país nasceu?
4. Há quanto tempo está em Portugal?
5. Por que motivo veio para Portugal? Já tinha familiares ou amigos em Portugal?
6. Se não tivesse vindo para Portugal, acha que teria sido melhor para si? Se sim, em que aspetos? Se não, porquê?
7. A vida em Portugal trouxe-lhe problemas? Se sim, quais?
8. Alguma vez pensou desistir de viver em Portugal e voltar para a sua terra? Porquê?
9. Tem confiança no seu domínio da língua portuguesa? Acha que pode ser mal interpretado quando fala ou escreve?
10. O que conhece da cultura portuguesa?
11. O que é que gosta mais em Portugal? E menos?
12. Qual será o maior problema depois de adquirir a nacionalidade portuguesa?
13. Na sua opinião, os portugueses aceitam bem os cidadãos estrangeiros que vêm viver em Portugal? Porquê? Refira, se possível, situações que tenha vivido ou assistido e que justifiquem a sua afirmação.
14. Dá-se bem com os portugueses? Costuma conversar com portugueses? Tem amigos portugueses?
15. Tem saudades da vida na sua terra? Porquê?
16. Por que motivo decidiu frequentar este curso da associação? Porquê este e não outro?
17. Como conheceu a associação?
18. Se o encaminhassem para um curso de português numa escola, aceitaria? Gostava mais? Gostava menos? Porquê?
19. Inscreveu-se para fazer o exame. Sabe como é o exame? Sente-se preparado? Está nervoso? Sente-se pressionado por ser um exame importante?
20. Gostaria que os seus filhos tivessem hábitos característicos da cultura portuguesa? Porquê?
21. Gostaria que os seus filhos tivessem hábitos característicos da cultura do país/da comunidade de onde veio? Porquê?
22. Defina o povo português (escreva 3 ou mais características):
23. Defina o povo/comunidade onde nasceu (escreva 3 ou mais características):

Anexo 5 – Descrição do espaço das sessões na AMRT (inclui fotos) e do segundo espaço onde decorreram as sessões na Fratia

O espaço polo da AMRT, onde decorreram as sessões de ensino não formal de português a formandos imigrantes, pertence ao concelho de Loures, em Catujal, Unhos, numa zona residencial contígua ao Bairro Venceslau. Nas imediações deste espaço associativo está situada a Escola Básica de Unhos, a Capela da Paróquia de São Silvestre de Unhos, o Parque Desportivo Primeiro de Maio, o Posto de Correios de Unhos, uma dependência bancária, alguns cafés e mercearias.



Polo da AMRT – espaço exterior

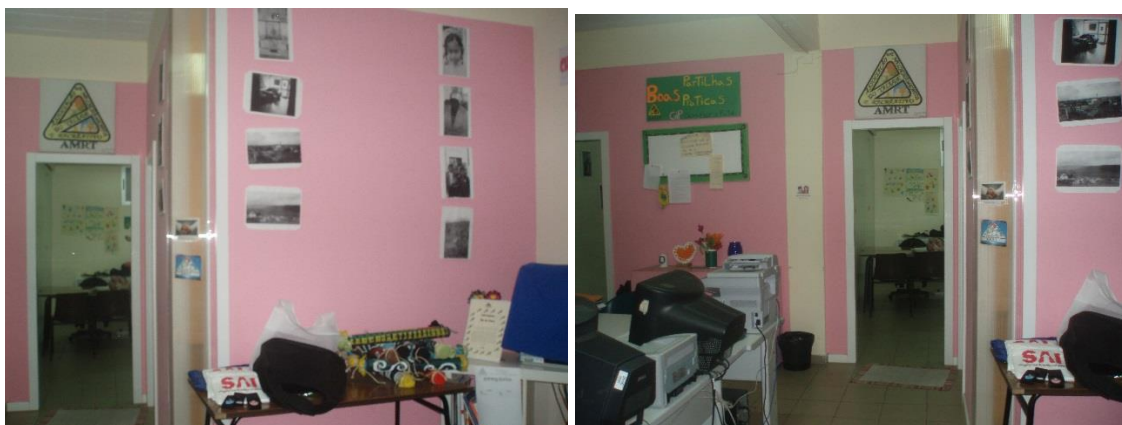
Apesar de a morada referir o conceito “travessa”, na realidade trata-se de um beco, uma vez que o acesso só é feito de um dos lados, terminando num paredão com uma escada estreita para peões.



Acesso à AMRT

O espaço onde decorreu a ação de formação é manifestamente reduzido (cerca de 16 metros quadrados): uma pequena loja onde funciona o atendimento ao público, os

serviços administrativos e uma zona destinada aos utentes, para atividades lúdicas e/ou culturais, um WC e um pequeno gabinete.



AMRT – espaço interior

A zona destinada aos utentes e que permite o uso de seis computadores era encerrada mais cedo ao público geral, para que as sessões de formação pudessem decorrer.



AMRT – zona utilizada pelos utentes

A sala tem as condições mínimas para o funcionamento de uma ação de formação: cadeiras em número suficiente para todos os formandos, com suporte/mesa em tamanho reduzido, para que se possam tirar apontamentos, uma mesa (que foi usada pelos três alunos não alfabetizados) um pequeno quadro (sem apagador) muito usado e que tornava difícil a leitura do que se escrevia, seis computadores onde os DVD não funcionavam.



AMRT – zona utilizada para o curso

As sessões de formação na Fratia começaram por ser realizadas num espaço partilhado com os escuteiros, cedido pela Junta de Freguesia de São Julião, na Igreja de Nossa Senhora da Conceição. Na opinião da responsável pela associação, o local tornava-se difícil de gerir, porque era partilhado por muita gente: a disposição da sala não era a mais conveniente para as sessões, não podiam usar os computadores. Entretanto a Câmara Municipal de Setúbal disponibilizou um novo espaço, num bairro residencial, muito próximo da sede do Agrupamento de Escolas Luísa Todi. O espaço é relativamente central, com acessos fáceis e alguns serviços de comércio.

A sala das sessões da Fratia é uma loja com cerca de 16 metros quadrados, com mesas e cadeiras confortáveis e em bom estado, em número suficiente para todos, livros, um computador, uma impressora. À entrada, no exterior, o espaço está disponível e é usado pelos utentes, sobretudo pelas crianças, quando está bom tempo.



Fratia – espaço interior

Referências:

Fotografias da AMRT - fonte própria

Fotografias da Fratia - <https://www.facebook.com/pages/Fratia-Associacao-de-Imigrantes-Romenos-e-Moldavos/1401527746758817>

Anexo 6 – Descritores das sessões observadas na AMRT: dia, hora, local, tema(s), material utilizado, número de alunos presentes, os vários passos de cada sessão e observações consideradas úteis

Descritores das sessões

São apresentados o dia, hora, local, tema da sessão, material utilizado, número de alunos presentes na sessão, os vários passos da sessão pela ordem em que ocorreram e observações consideradas úteis:

17 de setembro de 2013

Hora: 19h30 - 22h30

Local: Espaço disponibilizado pela associação

Tema: ida à lavandaria

Material utilizado: fotocópias (com pouca qualidade) de páginas do manual Português XII, segundo volume.

Nº de alunos: Vinte e quatro

1º Passo: Distribuição das fotocópias do texto. Antes de a professora ler o diálogo, colocou quatro questões para os alunos responderem: Qual é a tema? Quem fala? Quais são as relações entre os dois locutores? O que estão a falar?

2º Passo: A professora pediu para lerem silenciosamente o diálogo. Depois solicitou voluntários para lerem em voz alta. Três grupos de pares leram o texto, com entoação.

Obs: A professora interrompeu ocasionalmente para corrigir oportunamente os erros cometidos pelos alunos.

3º Passo: Depois de terem respondido às perguntas do texto, fizeram comparações entre as lavandarias de Portugal e as dos países de origem dos alunos, dando oportunidade a vários formandos para partilharem em voz alta a realidade que conhecem.

4º Passo: Os alunos improvisaram, dramatizando, quatro diálogos situacionais diferentes do apresentado no texto, no mesmo local, lavandaria, sobre o mesmo tema, lavar a roupa e em trabalho de pares.

Obs: Os alunos revelaram possuir vocabulário extratexto, adaptaram-se bem às situações, comunicaram com suficiente correção. A professora questionou cada grupo

de pares interveniente nas dramatizações sobre “O que fizeram bem?” e “O que fizeram mal?”. A mesma questão foi colocada aos alunos que assistiram aos diálogos dos colegas e, sem que se apercebam, é introduzido o discurso indireto.

A professora respondeu a questões, colocadas pelos alunos, sobre a realidade portuguesa, questionou sobre a(s) realidade(s) do(s) país(es) que os alunos conhecem e os aspetos culturais surgiram sem se darem conta. Os formandos solicitaram a participação de alguns colegas, a professora sugeriu a intervenção de outros alunos, a sessão aconteceu com entusiasmo e foram corrigidos erros com a participação de todos.

5º Passo: Fizeram exercícios lacunares em oralidade e em escrita.

Obs: Alguns alunos foram ao quadro escrever as palavras, a professora escreveu, no quadro, palavras que foram surgindo no diálogo entre ela e os alunos, para que as pudessem copiar com correção. Ajudou, sem que tivesse sido solicitada, individualmente os alunos que não veem bem ao longe.

A um aluno não alfabetizado foi atribuída uma tarefa diferente: cópia do alfabeto e de palavras; escrita de palavras que conhece.

A propósito do exercício lacunar, surgiram questões sobre “tarefas femininas” e as “tarefas masculinas” em culturas e em contextos diferentes e muitos alunos participaram nesse tema contando, por iniciativa própria, experiências pessoais.

O manual utilizado tem erros de tradução e os alunos foram desafiados pela professora a corrigi-los.

6º Passo: Entrega dos trabalhos escritos individuais, realizados fora da sala de aula, para posterior correção da formadora.

10 de outubro de 2013

Hora: 19h00 - 22h30

Local: Espaço disponibilizado pela associação

Tema: preenchimento de formulário e aplicação de questionário

Material utilizado: o formulário do CAPLE e os questionários da FLUL/ACIDI

Nº de alunos: Dezoito

Obs: A professora ajudou os alunos, que tinham dificuldades na escrita e na leitura e interpretação das questões, a preencher os formulários. Os alunos ajudaram-se uns aos outros.

Nem todas as questões do inquérito aplicado foram facilmente entendidas. As investigadoras e a professora ajudaram os alunos a responder aos questionários. Em ambas as situações foi adquirido vocabulário e surgiram questões culturais que foram debatidas e exemplificadas.

31 de outubro de 2013

Hora: 19h30 - 22h30

Local: Espaço disponibilizado pela associação

Tema: Festivais e profissões tradicionais

Material utilizado: fotocópias (com pouca qualidade) de páginas do manual: Português XII, segundo volume; textos orais.

Nº de aluno: Catorze

1º Passo: Verificação das correções feitas pela formadora aos trabalhos de casa entregues pelos formandos na última sessão. A tarefa era escrever sobre festas tradicionais dos países de origem.

2º Passo: Apresentação à turma: leitura dos trabalhos ou, se possível, relato oral.

Obs: Nove alunos falaram sobre as festas. Alguns estavam muito bem preparados. A professora interrompeu esporadicamente para corrigir oportunamente os erros cometidos pelos alunos e adicionou novos conhecimentos relacionados com o que eles disseram, fazendo alusões a festas portuguesas que alguns alunos já conheciam e apresentaram

3º Passo: Distribuição das fotocópias do texto, leitura do texto e introdução de outras profissões tradicionais.

Obs: Os alunos que não tinham participado na última exposição à turma tiveram prioridade para falar. Surgiram muitas questões e afirmações, da parte dos formandos, relacionadas com profissões tradicionais e vivências dos alunos do curso.

3º Passo: Exercício de audição de diálogos.

Obs: Os diálogos foram ouvidos 3 vezes e os alunos foram recolhendo informação e respondendo aos exercícios.

O enunciado do exercício tem erros que a professora corrigiu. Escreveu todas as respostas no quadro, para que os alunos que não sabiam escrever corretamente pudessem copiar com correção.

3º Passo: A professora solicitou um novo texto para cada formando trazer para a próxima sessão. O trabalho será escrever sobre uma festa familiar ou uma festa popular, ou um acontecimento festivo que os formandos queiram partilhar.

18 de novembro de 2013

Hora: 19h00 - 22h30

Local: Espaço disponibilizado pela associação

Tema: Preparação para o exame

Material utilizado: fotocópias do modelo 1 do manual da Lidel – Edições Técnicas, Lda, que apresenta modelos de exames do CAPLE

Nº de alunos: Catorze

Obs: Os textos orais foram ouvidos três vezes. Os textos escritos foram lidos em leitura silenciosa pelos formandos. Depois, um aluno disponibilizou-se para ler em voz alta.

Em todos os exercícios, os formandos responderam, voluntariamente, foram solicitados pelos colegas ou pela professora. Posteriormente, a professora corrigiu e ajudou os alunos, elucidando-os sempre que as respostas dadas não correspondiam às corretas. As questões que implicavam elaboração de texto longo (25-35 palavras, 60-80 palavras) foram solicitadas para trabalho a trazer para a sessão seguinte.

19 de novembro de 2013

Hora: 19h00 - 22h30

Local: Espaço disponibilizado pela associação

Tema: Preparação para o exame

Material utilizado: fotocópias do modelo 2 do manual da Lidel – Edições Técnicas, Lda, que apresenta modelos de exames do CAPLE

Nº de alunos: Dezasais

Obs: Os textos orais foram ouvidos três vezes. Os textos escritos foram lidos em leitura silenciosa pelos formandos. Depois, um aluno disponibilizou-se para ler em voz alta.

Em todos os exercícios, os formandos responderam, voluntariamente, foram solicitados pelos colegas ou pela professora. Posteriormente, a professora corrigiu e

ajudou os alunos, elucidando-os sempre que as respostas dadas não correspondiam às corretas. Os alunos entregaram os textos do modelo que foram solicitados pela professora, para correção. As questões que implicavam elaboração de texto longo (25-35 palavras, 60-80 palavras) foram solicitadas para trabalho a trazer para a sessão seguinte.